Encyklopädie

des

gesammten Erziehungs- und Unterrichtswesens.

Fünfter Band.

Encyklopädie

des

gesammten Erziehungs- und Unterrichtswesens

bearbeitet

von einer Anzahl Schulmänner und Gelehrten,

herausgegeben

unter Mitwirkung von Prof. Dr. v. Palmer und Prof. Dr. Wildermuth
in Tübingen

von

Dr. K. A. Schmid,
Rector des Gymnasiums in Stuttgart.

Fünfter Band.

Nachhülfecurse — Philologenverein.

Gotha.
Verlag von Rudolf Besser.
1866.

Schnellpressendruck von Aug. Wörner, vormals J. G. Sprandel, in Stuttgart.

1

N.

Nachhülfecurse, s. Lehrcurse.

Nachschreiben heißt einen mündlichen Vortrag, während er gehalten wird, wörtlich oder im Auszug niederschreiben. Auf den Universitäten ist diese Schreibthätigkeit in großem Flor, indem sich die Studirenden dadurch gewöhnlich erst den wissenschaftlichen Stoff erwerben, welchen sie dann durch Selbststudium sich geistig aneignen sollen. In den Schulen, jedenfalls bis in die unteren Classen der Obergymnasien hinein, verhält es sich anders. Hier ist der Lernstoff durch die eingeführten Lehrbücher in der Regel schon gegeben, und die Hauptaufgabe des Lehrers besteht darin, denselben mit den Schülern so zu verarbeiten und einzuüben, daß er ihnen zu einem sicheren lebendigen Besitz, zu einer gesunden geistigen Nahrung werde. Wenn in dem einen oder anderen Lehrfach kein Buch eingeführt ist, so muß der Lernstoff dem Schüler natürlich auch zuerst mitgetheilt werden, aber dies kann dann gewöhnlich nicht in langen zusammenhängenden Vorträgen, sondern es muß in kleinen Abschnitten, ja manchmal nur in einzelnen Sätzen geschehen, die sofort schulmäßig zu verarbeiten sind; sollen die Schüler zum Behuf der Repetition oder zu weiterem Nachdenken über den Gegenstand etwas Schriftliches in die Hand bekommen, so muß man ihnen, namentlich wenn es sich um das Festhalten von mustergültigen Kunstformen handelt, entweder die Hauptsachen dictiren oder Fragen zur schriftlichen Beantwortung aufgeben. Kurze Notizen ausgenommen, wird daher in den Volksschulen, wie in den angedeuteten Classen der höheren Schulen, keine Gelegenheit zum Nachschreiben vorhanden sein; es fehlt den Schülern zu diesem Geschäft nicht nur die geistige Fähigkeit, sondern auch die mechanische Schreibfertigkeit. Damit ist auch das Predigtnachschreiben, gegen welches sich der Art. Kirchenbesuch S. 29 bereits ausgesprochen hat, womit im wesentlichen auch Palmer (Katechetik S. 552 ff.) übereinstimmt, von selbst gerichtet, um so mehr als in den räumlichen Verhältnissen der Kirche noch besondere Gründe dagegen hervortreten. Einmal sind die Sitze darin nicht zum Schreiben eingerichtet, und dann herrscht an vielen Orten der schlimme Gebrauch, der Schuljugend gerade solche Plätze anzuweisen, wo man den Prediger, selbst wenn man ihn ernstlich hören will, nur schwer verstehen kann. Diese Uebelstände erhöhen die Schwierigkeit des Nachschreibens, nöthigen die Schüler sich gegenseitig zu fragen und von einander abzuschreiben, und veranlassen sie, bei der sonstigen Geneigtheit der Jugend zum Muthwillen, leicht Unarten zu treiben; im besten Fall werden die Schüler ein Bild unruhiger Geschäftigkeit darstellen, das weder der eigenen noch der Erbauung anderer günstig sein kann. Mit dem Aufschreiben der Predigten zu Haus werden die Vortheile, welche man vom unmittelbaren Nachschreiben meistens vergeblich erwartet, in der Regel viel sicherer erzielt werden. Doch möchten wir auch diese Arbeit nicht zu einem allgemeinen Zwang machen, sondern sie nur den besten Schülern von 13 bis 14 oder 15 Jahren als eine Art von Auszeichnung auftragen, den andern aber freistellen. Wird ihnen zu Haus von andern Familienmitgliedern geholfen, so würden wir dies eher für einen Vortheil als für einen Nachtheil halten, indem dadurch offenbar bei der ganzen Familie das Interesse an der öffentlichen Predigt erhöht und dazu beigetragen würde, daß diese auch in den Häusern des Volkes

wirklich ein geistiges Ferment werde, welches Alt und Jung in religiöser wie in intellectueller Beziehung wohlthätig beleben könnte. Durch die öffentliche Beurtheilung der schriftlichen Arbeiten in der Schule, durch die verschiedenen Berichtigungen und Erläuterungen, die sich von selbst anreihen würden, durch die Fragen, die gelegenheitlich an alle gestellt werden können, welche die Kirche besucht haben, müßten die Schüler insgesammt nicht nur an religiöser Erkenntnis und Einsicht gewinnen, sondern allmählich auch lernen, auf was man vorzugsweise zu achten hat, um einen öffentlichen Vortrag überhaupt mit Nutzen anzuhören. Auch dürfte man erwarten, daß der natürliche Wetteifer, der bei gehöriger Leitung dieser schriftlichen Uebungen nicht ausbleiben könnte, bei Schülern, welchen sie nicht zur Obliegenheit gemacht worden sind, die Lust zu freiwilligen Versuchen erwecken würde. Der Werth, den diese in kurzen Fristen regelmäßig wiederkehrenden Arbeiten auch für die stilistische Ausbildung der Schüler haben müßen, ist nicht gering anzuschlagen. Freilich müßte dabei vorausgesetzt werden, daß dann der Sonntag, der durch solche Uebungen gehörig und in würdiger Weise ausgefüllt wäre, nicht durch anderweitige Schulaufgaben belastet und überbürdet sei.

Zum eigentlichen Nachschreiben in der Schule selbst wird erst im letzten oder höchstens in den zwei letzten Jahren der Obergymnasien und anderer parallelen Anstalten Gelegenheit gegeben und Geschick und Fähigkeit erwartet werden dürfen. Die Schüler sind nun der Zeit nahe, wo sie auf die Universität übergehen und so muß sich auch die ganze Unterrichtsweise allmählich derjenigen anzunähern suchen, welche bei dem akademischen Studium herrschend ist. Die Gymnasisten sollen daher jetzt lernen, längere mündliche Vorträge mit anhaltender Aufmerksamkeit anzuhören, die leitenden Gedanken schnell herauszufinden und ihre Begründung und Entwicklung rasch aufzufassen; sie müßen sich üben, den mitgetheilten Stoff in gedrängter Form unmittelbar wiederzugeben und dann selbständig zu verarbeiten. Aber es ist unerläßlich, daß diesen Uebungen nicht nur eine eingehende Anleitung voraus und zur Seite gehe, sondern auch, daß sie der Lehrer beständig überwache. Das letztere kann einfach dadurch erreicht werden, daß er sich am Anfang einer Lection bald von diesem, bald von jenem Schüler das Manuscript aus der vorhergehenden vorlesen läßt und es beurtheilt, dabei namentlich hervorhebt, wenn Wesentliches ausgelassen und Unwesentliches dafür aufgenommen, wenn etwas schief oder ganz falsch aufgefaßt worden ist u. dgl. Dieses Geschäft ist zugleich eine höchst nützliche und nothwendige Schulrepetition und darf deshalb nicht als Zeitverschwendung angesehen werden. Zuweilen wird es auch zweckmäßig sein, daß der Lehrer von sämmtlichen Nachschreibheften der Schüler Einsicht nimmt, um wenigstens im allgemeinen Form und Inhalt unmittelbar zu überwachen. Zu diesen Uebungen im Auffassen und Nachschreiben mündlicher Vorträge können namentlich die historischen Fächer, Einleitungen in die zu lesenden Schriftsteller, Erklärungen derselben, auch philosophische Lehrgegenstände, wo sie auf Gymnasien vorkommen, benützt werden.*) Haben die Schüler über diese Fächer ein Buch in der Hand, so ist es in ihrem Interesse, das in einer Lection zu behandelnde Pensum zuerst darin durchzugehen, und dann nur das nachzuschreiben, was das Buch nicht enthält, eine Uebung, die wieder ihren besonderen Werth hat.

Es wäre nun noch die Frage zu beantworten, welcher Schrift sich die Schüler beim Nachschreiben bedienen sollen, ob der gewöhnlichen oder der stenographischen. Aus dem Gebrauch der ersteren entsteht meistens der große Nachtheil, daß die Handschrift oft bis zur Unleserlichkeit dadurch verdorben wird. Dazu kommt noch, daß der Schüler, wenn der Vortrag im Tempo der gewöhnlichen Rede oder sogar mit rhetorischem Fluß

*) Wenn es sich nur darum handelt, daß die Schüler in den genannten Fächern sich zur Unterstützung des Gedächtnisses die Hauptpuncte dessen, was sie zu lernen haben, während des Unterrichts notiren, so kann nach meiner Ansicht die Anleitung dazu schon in den unteren Classen des Obergymnasiums (in II) beginnen. Krüger, Braunschw. Prgr. 1848 S. 17. Schmid.

gehalten wird, nur die Hauptgedanken aufzeichnen kann, so lange er noch nicht die gehörige Uebung und Gewandtheit hat. Für die Schulzwecke wird nun allerdings diese Art von Nachschreiben in der Regel genügen, ja sogar vorzuziehen sein; aber schon in und noch mehr außerhalb der Schule, namentlich auf der Universität, gibt es Fälle, wo ein Vortrag in größerer Ausdehnung, vielleicht wörtlich nachgeschrieben werden soll. Dies ist nun bei gewöhnlicher Schrift kaum oder nur bei größter Fertigkeit und den stärksten Abkürzungen möglich. Wollte sich aber der Redner dem nachschreibenden Zuhörer anpassen, so müßte er in den Dictirton verfallen, wodurch nicht nur die eigenthümlichen Vorzüge des mündlichen Vortrags vor dem gedruckten verloren giengen, sondern auch ein unverhältnismäßiger Zeitaufwand nöthig würde. Daher läge der Gedanke an den Gebrauch der Stenographie auch in den Gymnasien nicht ferne; wir müssen aber die Entscheidung darüber dem besonderen Artikel Stenographie überlassen und auf diesen verweisen. **Wildermuth.**

Nachsicht, s. Erzieher.

Nachsitzen, s. Schulstrafen.

Nägeli, s. Gesang.

Nahrung, s. Körperliche Erziehung, vgl. Abneigung S. 20.

Napoleon I. Dieser große Zuchtmeister der europäischen Menschheit hat auch auf dem Gebiete des Erziehungs- und Unterrichtswesens durch eine eigenthümliche Schöpfung seinem Namen ein Denkmal gesetzt. Wir meinen die Organisation des Unterrichts und der Erziehung in dem Kaiserreich, welche den Namen der Universität von Frankreich trägt und in dem Gesetz von 1806 und den kaiserlichen Verordnungen von 1808 und 1811 niedergelegt ist.*) Diese Einrichtung hat dem höheren Unterricht in Frankreich bis heute noch ein bestimmtes Gepräge erhalten. Sie ist übrigens weder vollständig — schon darum nicht, weil sie das Volksschulwesen kaum berührt**) — noch ist sie so neu und originell „aus des Donnerers Haupt entsprossen", wie man gerne anzunehmen geneigt ist. Denn wie es sich auch verhalten mag mit der Bemerkung bei Hahn (Unterrichtswesen in Frankreich S. 132), Napoleon habe den ersten Gedanken zur Stiftung der Universität aus Turin, aus der Anschauung der im Jahr 1771 dort gestifteten Universität mitgebracht: die wesentlichen Gedanken, die dieser Organisation zu Grunde liegen, sind längst vor Napoleon in Frankreich geläufig und eingebürgert gewesen. Das Verdienst Napoleons besteht nur darin, daß er das Chaotische geordnet, das Zerstreute zusammengefaßt, seine Gedanken in einer Grundanschauung verkörpert und dieser durch eine praktische Organisation Leben eingehaucht hat.

Als diese leitenden Gedanken erscheinen folgende:

1) Der Unterricht und die Erziehung (wobei freilich von der Volksschule abgesehen wurde) ist eine Angelegenheit des Staats und der weltlichen Gewalt. Dieser Grundsatz, der in Frankreich seit den Zeiten der Valois vornehmlich in der Stellung der Universität in ihrem Verhältnis zur päpstlichen und zur königlichen Gewalt zur Geltung gelangt war, erhielt unter Ludwig XIV. eine solche Ausdehnung, daß die königliche Aufsicht auch eine genaue Controlle über den theologischen Unterricht führte und alle öffentlichen Schulen, auch die von geistlichen Orden und Congregationen gegründeten und geleiteten, von königlicher Erlaubnis und Beaufsichtigung abhängig waren (s. bei Hahn a. a. O. S. 46. 69—73).

2) Das Monopol dieses Unterrichts haben die Universitäten, so fern

*) Moniteur 7. Mai 1806 Nr. 127, S. 644 und Moniteur 19. März 1808 Nr. 79, S. 309 ff. das Datum des Gesetzes ist der 10. Mai 1806, der 1. Verordnung 17. März 1808, der 2. 15. Nov. 1811. (Moniteur Nr. 321 S. 1223.)

**) Erst unter der Julinsdynastie 28. Juni 1833 erschien ein Gesetz über den Primärunterricht.

sie allein die akademischen Grade ertheilen, das Zeichen wissenschaftlicher Bildung, das für alle höheren Aemter erfordert wurde. Die zur Erlangung dieser Grade nöthigen Studien durften nur auf der Universität gemacht werden. Außerhalb der Universitäten errichtete Schulen konnten nur einen vorläufigen Unterricht ertheilen. Wer zu den Prüfungen zugelassen werden wollte, mußte 3 Jahre auf der Universität zugebracht haben und ein beglaubigtes Studienzeugnis beibringen. Dies wurde schon in einer unter Richelieus Verwaltung im Jahr 1629 erschienenen Ordonnanz verlangt (s. Hahn a. a. O. S. 79 u. d. Art. Frankreich B. II, S. 447 ff.).

3) Der Gedanke der Centralisation des Unterrichts ist ebenfalls schon dem Frankreich vor der Revolution nicht fremd gewesen. Er erscheint als eine natürliche Consequenz von dem Erstarken der königlichen Gewalt einerseits und dem Hervorragen der Pariser Universität andererseits. Als nach der Vertreibung der Jesuiten im Jahre 1764 die Universitäten aufgefordert wurden über einen allgemeinen Studienplan sich zu äußern, ergab sich als gemeinsamer Wunsch aller eine Centralisation in der Leitung des öffentlichen Unterrichts (Hahn a. a. O. S. 93). Kurz nach jenem Ereignis gründete ein Cabinetsbefehl vom 3. Mai 1766 das so wichtige, für die Einheit des Unterrichts und Lehrstandes so bedeutende Institut der Concursprüfungen. Die Einführung öffentlicher Preisvertheilungen an die Schüler, die hernach eine so große Bedeutung in dem öffentlichen Unterrichtswesen in Frankreich erlangt hat, datirt vom Jahr 1744 (Hahn S. 92).

4) Wenn endlich in der napoleonischen Schöpfung die Zusammengehörigkeit des Unterrichts und der Erziehung der Jugend nach allen Theilen unter der Form einer Corporation aufgefaßt wird, so kann auch dieser Gedanke angesichts der vielen geistlichen und weltlichen Corporationen, deren Anschauung dem Zögling des vorigen Jahrhunderts noch so nahe lag, keineswegs befremden, wenn man auch zugeben muß, daß es etwas überraschendes hat, den gesammten Lehrstand sammt allen Lehranstalten von den untersten Stufen bis zum Gipfel als eine geschlossene Corporation aufgefaßt zu sehen. — Wie stark die geistlichen Corporationen noch in der Erinnerung des Schöpfers dieser Einrichtung vertreten waren, beweist schon das Schwanken über den Cölibat der Lehrer, wie es in den Bestimmungen von 1802 und 1808 zu Tage tritt (wovon unten weiter die Rede sein muß), weiter aber kommt noch dazu, daß die Glieder dieser Corporation gewiße Privilegien genießen, ein bestimmtes Costüm haben, einer eigenen strengen Disciplin unterworfen sind, daß ihr Haupt den Titel „Großmeister" führt; das sind doch alles Reminiscenzen an die Corporationen der vorrevolutionären Zeit.

Diese leitenden Gedanken, die schon in dem Frankreich vor der Revolution ganz analog mit der Entwicklung der politischen Anschauungen sich gebildet und festgesetzt hatten,*) haben sich zum größeren Theil auch unter den Wandlungen behauptet, welche während der 10 ersten Jahre der Revolution auf diesem Gebiete statt fanden. Zwar die Idee, eine geschlossene Körperschaft mit gewißen Privilegien und Verpflichtungen zum Träger des Unterrichts und der Bildung zu machen, lag den nivellirenden Tendenzen dieser Zeit ferne. Auch unterscheiden sich die Bestrebungen dieser Zeit wesentlich von den Ansichten, welche vorher und unmittelbar nachher Geltung hatten, durch die Richtung auf Verallgemeinerung der Bildung, durch das Hereinziehen der niederen Volksclassen in die Kreise des Unterrichts, durch die Absicht die Theilnahme zu forciren und durch Unentgeltlichkeit für alle Bürger zum Gemeingut zu machen. Aber das Princip des Staatsmonopols und der Centralisation haben auch die Männer der Constituante, der Legislative, des Convents und des Directoriums festgehalten. Ja im Convent hat Michel Lepelletier in seinem Entwurf das Recht des Staats in der Weise

*) Man kann zum vollständigen Verständnis der jetzigen Institutionen nicht früh und nicht oft genug auf die alten zurückgehen. Hahn a. a. O. S. 339.

gesteigert, daß er den Eltern die Kinder beiderlei Geschlechts vom 5. bis 12. Jahre entrissen, für die gesammte Jugend des Vaterlandes eine gemeinschaftliche Erziehung festgesetzt und dadurch ganz wie Plato in der Republik (Plat. d. rep. VII. 540 f.), einen neuen Stamm, der unberührt wäre von den Vorurtheilen des gealterten Geschlechtes, hergebildet wissen wollte (Hahn a. a. O. S. 123). Und bei aller Freiheit des Unterrichts sollten die Lehrer und Lehrerinnen doch in der Praxis an die vom Nationalconvent gebilligten Schulbücher gebunden sein. In Beziehung auf die Lehrgegenstände und Lehranstalten aber hatte die Revolution allmählich vollständig tabula rasa gemacht. Condorcet hatte in dem Entwurf eines Unterrichtsplans, den er (April 1792) der gesetzgebenden Versammlung vorlegte, das Studium der alten Sprachen für eher schädlich als nützlich erklärt und der Mathematik und Physik die erste Stelle im Secundärunterricht angewiesen. Der Convent hob im Jahr 1793 alle Collegien und Facultäten auf dem Gebiete der Republik auf und decretirte den Verkauf ihrer Güter.*) Die Gründung von Centralschulen**) zum Zwecke des Unterrichts in allen Wissenschaften und Künsten hatte keinen irgend nennenswerthen Erfolg, indem dieselben nur in Paris und etlichen anderen Städten einigen Fortgang hatten, während dagegen trotz der Regierungsmaßregeln da und dort in den Provinzen Schulen sich erhielten und sogar neue aufblühten, welche die alten Traditionen des Unterrichts festhielten und weiter fortpflanzten.

In diesem Chaos von Trümmern und unreifen Bildungen, über welchem aber wie ein Geist, der mit neuen Schöpfungen umgieng, die Idee des Staatsmonopols und der Centralisation schwebte, sonderte die Consularregierung mit vorsichtiger Hand zuerst einige lichte Stellen aus und gründete aus dem unter verschiedenen Formen und Namen erhaltenen Grundvermögen des ehemaligen Collegiums Louis le grand im Jahr 1800 vier große Collegien in Paris, Fontainebleau, Versailles und St. Germain und ein Realcollegium in Compiègne. In den erstern Anstalten, welche Schüler bis zum 18. Jahre umfaßten, kam vorerst die lateinische Sprache wieder zu Ehren. Das Griechische blieb zunächst unberücksichtigt. Das mit dem Papst abgeschlossene Concordat (15. Juli 1801) schien auch den Schulen wieder die Grundlage der Religion und des Christenthums***) zu sichern und im Jahr 1802 ergieng ein umfassendes Gesetz über den höheren Schulunterricht, dessen Grundzüge auch bei der späteren Entwicklung geblieben sind. Der Hauptgegenstand desselben war die Errichtung der Lyceen, welche nun an die Stelle der Centralschulen und der ehemaligen Collegien traten. Den Text dieses Gesetzes enthält der Moniteur vom 2. Floréal an 10. Dasselbe wurde eingebracht in den gesetzgebenden Körper den 30. Germinal 10, (20. April 1802), discutirt im Tribunat in den Sitzungen vom 6—8. Floréal und dort mit 80 gegen 9 Stimmen angenommen, sofort am 10. und 11. Floréal (30. April und 1. Mai 1802) im gesetzgebenden Körper berathen und dort mit 251 gegen 17 Stimmen gutgeheißen. Wir bemerken diese constitutionelle Art der Entstehung des Gesetzes ausdrücklich gegenüber von der autokratischen Form, unter der die späteren Ordnungen, die wir zu erwähnen haben werden, ins Leben traten. Das Gesetz enthält in 9 Titeln 44 Artikel. Unter diesen beschäf-

*) Der Dichter Béranger, der in diesen Zeiten aufwuchs und seine Bildung in einer Schule erhielt, die nach den Vorschriften des Convents eingerichtet war, hat daher nie Latein gelernt.

**) Gesetz vom 3. Brumaire an 4.

***) Es giebt keinen wahren Unterricht ohne Erziehung und keine Erziehung ohne Moral und Religion. Die Lehrer haben in der Wüste gepredigt, weil man unklugerweise behauptet hat, es dürfe in den Schulen nicht von Religion gesprochen werden. Seit 10 Jahren ist der Unterricht ohne allen Erfolg. Man muß von neuem die Religion zur Grundlage des Unterrichts machen. Die Kinder sind der traurigsten Trägheit, dem kläglichsten Vagabondiren preis gegeben; sie leben ohne einen Begriff von Gott, ohne eine Idee von Recht und Unrecht. Daher kommen die rohen, groben Sitten, die wilde Grausamkeit des Volks. Ganz Frankreich ruft die Religion zur Hülfe für die Moral und Gesellschaft herbei; so die Rhetorik von Portalis im corps législatif. Moniteur an 10. Nr. 196. S. 785. Hahn a. a. O. S. 128.

tigen sich 23 mit dem Secundärunterricht (Lyceen und Secundärschulen), 9 mit den Specialschulen (Facultäten, Militär-, Kunst-, Industrieschulen), 4 mit dem Primärunterricht, die übrigen enthalten allgemeine Bestimmungen. Man erkennt schon aus diesem Zahlenverhältnis die Rolle, welche in diesem Gesetze der Unterricht der Mittelschule spielt und die geringe Bedeutung, welche der Volksschule beigelegt ist. Von den Volksschulen wird in Art. 2—5 nur vorausgesetzt, daß sie errichtet werden können, sie werden unterhalten von den Gemeinden und sind den Unterpräfecten untergeben, die Lehrer werden durch die Gemeinderäthe gewählt. Dieser Mangel ist bei der Berathung des Gesetzes von Seiten mehrerer Redner nicht ungerügt geblieben. Es wurde bemerkt, in der Begünstigung gewißer Classen der Gesellschaft liege eine Art von neuem Privilegium, es werde der größte Theil des französischen Volks der unschätzbaren Vortheile des öffentlichen Unterrichts auf seiner ersten Stufe beraubt, die für die erste Stufe des Unterrichts getroffenen Bestimmungen seien, so lange kein Zwang zur Errichtung solcher Schulen angewendet werde, eine reine Illusion, der Primärunterricht sei eine Schuld an die Nation, die Mittel dazu könnte man aufbringen, wenn man die Kosten verminderte, die man auf die andern Anstalten, besonders auf die Freiplätze in den Lyceen verwende, in welchen man nur eine Quelle von Misbräuchen, Begünstigungen, Privilegien und Intriken erblicken müße (Moniteur a. a. O. S. 884). — Gegen diese Angriffe vertheidigen die Organe der Regierung das Gesetz damit, daß sie sagen, es sei unmöglich, bei der dermaligen Lage der Finanzen, die Summen zu erschwingen, wenn der Staat in jeder Gemeinde eine Volksschule unterhalten oder auch nur unterstützen wollte, es sei auch kein Bedürfnis vorhanden, man würde Lehrer schaffen ohne Schulen, so lange man nicht Schulzwang anwende — woran damals niemand in Frankreich dachte —; die Gewohnheiten, Anschauungen, ökonomischen Verhältnisse der Landbewohner stehen ganz im Widerspruch mit der Anmuthung eines regelmäßigen Schulbesuchs, unentgeltlicher Unterricht für solche, die ihn nicht benützen wollen, wäre überflüssig, überhaupt sei dieser letztere Gedanke ein philanthropischer Roman, oder ein Ausfluß blinden Ehrgeizes. Uebrigens wird die Verpflichtung, auch die Bildung der untern Volksclassen ins Auge zu fassen, anerkannt, nur die Möglichkeit und Zeitgemäßheit bestritten und darauf hingewiesen, daß die Unterpräfecten mit Organisation von Primärschulen besonders beauftragt seien und von dem Stand der Sache in ihren Bezirken alle Monate an die Präfecten zu berichten haben.

In dieser Behandlung der Volksschulen hat sich weder während der Consularregierung, noch unter dem Kaiserreich etwas geändert. Das kaiserl. Decret vom 17. März 1808, betreffend die Organisation der das ganze Unterrichtswesen umfassenden Körperschaft der Universität, berührt unter 144 nur in drei Artikeln (Art. 5. 107 und 108) den Primärunterricht und zählt unter den Schulen, die zu jeder Akademie gehören, zuletzt auf les petites écoles, écoles primaires, où l'on apprend à lire, à écrire et les premières notions du calcul (Art. 5). Im Verlaufe werden dann (Art. 107 u. 108) von Seiten der Universität Maßregeln in Aussicht gestellt für einen aufgeklärten Unterricht in diesen ersten allen Menschen nothwendigen Kenntnissen, ferner die Einrichtung von Normalschulen zur Heranbildung von Lehrern, wozu aber nie ernstliche Anstalten getroffen worden sind. Die kaiserliche Verordnung giebt nicht einmal eine klare Anschauung von dem Verhältnis der Volksschullehrer zu der Universität; denn während es Art. 3 heißt, es könne niemand eine Schule eröffnen oder öffentlich unterrichten, ohne Mitglied der Universität zu sein, zu den öffentlichen Schulen aber Art. 5 die Volksschulen ausdrücklich gerechnet werden, fordert Art. 18 für die Mitglieder der Universität ohne Ausnahme Graduirung. Nun kann es aber doch wohl nicht die Absicht gewesen sein, zu verlangen, daß die Volksschullehrer sich irgend welche Grade erwerben. Auch scheint die Verordnung diese wirklich nicht vorauszusetzen, wenn sie Art. 109 den supérieurs des frères des écoles chrétiennes, welche letztere zum Unterricht in den Primärschulen zugelassen sind, ausnahmsweise gestattet, daß sie Mitglieder der Universität sein können. Dieses

Verhältnis hatte sich auch im Jahr 1811 noch nicht abgeklärt. In der kaiserlichen Verordnung vom 15. Nov. dieses Jahrs (Moniteur von 1811 Nr. 321) betreffend vorzugsweise die rechtlichen und disciplinarischen Verhältnisse der Universitätskörperschaft wird den Präfecten und Unterpräfecten in Art. 33—40 und 192 ausdrücklich ihre in früheren Verordnungen und Gesetzen bestimmte Aufsicht über die Schulen und den Gang der Instanzen gegenüber von den vorgesetzten Behörden vorbehalten und näher präcisirt. Art. 190 ff. aber werden Berichte des Großmeisters und des Ministers des Innern verlangt über die Art, wie die Universität ihre Ueberwachung der Primärschulen ausüben könne, und über das, was bisher zur Vollziehung der Art. 107 u. 108 des Decrets vom 17. März 1808 geschehen sei. Am Schlusse wird den Inspectoren der Universität eingeschärft, darüber zu wachen, daß die Schullehrer ihren Unterricht nicht weiter ausdehnen, als auf das Lesen, Schreiben und Rechnen. Wenn aus der letzteren Bestimmung die Befürchtung hervorblickt, der Volksschulunterricht könnte gefährlich werden, so ergiebt sich aus dem Vorhergehenden, daß bis zum Jahr 1811 nichts weiteres zur Hebung desselben geschehen. Die folgenden kriegerisch bewegten Jahre des Kaiserreichs haben hierin auch nichts geändert.

In etwas größerem Umfang (9 Artikeln) beschäftigt sich das Gesetz vom Jahr 1802 mit den Specialschulen, welche den Facultäten unserer Universitäten gleich zu stellen sind und uns daher nicht näher berühren; doch mögen einige Bemerkungen gestattet sein. Diese Schulen erscheinen für sich bestehend, jede an einem besonderen Ort, doch möglichst au près des lycées. Eine Vereinigung dieser Schulen zu einem Lehrganzen (universitas) an einem Orte findet außer in Paris nirgends Statt. Die Beziehung dieser Specialschulen zu einander sucht erst die Verordnung vom 17. März 1808 durch die Centralisation des gesammten Unterrichts in dem corps enseignant der Universität herzustellen. Die Nachtheile dieser Scheidung der Facultäten sind übrigens bei der Berathung des Gesetzes von keiner Seite hervorgehoben worden. Vielmehr zollte man diesem Theile des Gesetzes fast ungetheilten Beifall. Eine Ahnung von der Zusammengehörigkeit der Facultäten scheinen die großen Versammlungen, welche dieses Gesetz zu votiren hatten, nicht gehabt zu haben. Es lag auch in dem Wiederaufleben dieser Schulen, welche ganz zerfallen waren und in ihren Institutionen, wie ein Redner bemerkte, sich lächerlich gemacht hatten, ein entschiedener Fortschritt, während die Gründung der Lyceen, die damit gegebene Wiederbelebung des classischen Unterrichts gegenüber von den realistischen Centralschulen, weit leichter einer Anfechtung unterlag und von manchen Seiten auch als ein entschiedener Rückschritt betrachtet werden konnte und betrachtet wurde. Eine Verschiedenheit der Ansichten trat bloß in einzelnen Puncten zu Tage z. B. darüber, ob eine besondere Kriegsschule nöthig sei, ob man Lehrer für die neueren fremden Sprachen in einer Nation, wie die französische sei, brauche, ob nicht auch eine Ackerbauschule gegründet werden sollte, u. a. Einwendungen, die von der Regierung und ihren Anhängern mit durchschlagenden Gründen bekämpft wurden. Wie langsam es jedoch mit Errichtung, beziehungsweise Wiederherstellung dieser Specialschulen gieng, ersieht man aus dem Moniteur vom Jahr 1811 Nr. 109, wo die feierliche Installation der facultés*) de théologie, des sciences et des lettres in Paris, welche bis dahin noch nicht hatte zu Stande kommen können, während die andern Facultäten organisirt waren, sammt den Feierlichkeiten, welche dabei Statt gefunden, erzählt wird.

Was nun den Unterricht der Mittelschule, d. h. für diejenigen Classen der Gesellschaft betrifft, welche das Bedürfnis und die Mittel haben, eine höhere Bildung zu suchen, so unterscheidet das Gesetz 2 Classen solcher Schulen, Secundärschulen und Lyceen. Die ersteren sind Communal- oder Privatanstalten, autorisirt von der Regie-

*) Durch die Verordnung vom 17. März 1808 waren die écoles spéciales in facultés umgetauft worden.

rung und beaufsichtigt von den Präfecten, ihr Unterricht umfaßt Latein und Französisch, die Elemente der Geographie, Geschichte und Mathematik, sie stehen hinsichtlich des Unterrichts, den sie bieten, im allgemeinen eine Stufe tiefer als die Lyceen, deren Studien sie vorbereiten, mit denen sie dabei in beständigem Rapport stehen, da eine große Anzahl der Freistellen in den Lyceen infolge eines Concurses durch Zöglinge der Secundärschuley besetzt werden soll*). Die Lyceen sind Staatsanstalten, einem örtlichen Verwaltungsrath und weiterhin dem Ministerium des Innern unterstellt. Sie werden alljährlich durch besonders dazu aufgestellte Generalinspectoren visitirt. Die Lehrer sind angestellt und bezahlt von der Regierung, ebenso sind ihnen Rückzugsgehalte in Aussicht gestellt; Unterrichtsgegenstände sind die alten Sprachen, Rhetorik, Logik, Moral, die Elemente der Mathematik und Naturwissenschaften. Solcher Lyceen**) sollten vorerst 30, entsprechend den Bezirken der Appellhöfe, errichtet werden. In diesen Lyceen, mit welchen großartige Pensionate, maisons d' éducation verbunden sind, wird ein bis in die Specialschulen hinein fortgesetztes System der Nationalerziehung (élèves nationaux Art. 32—36) eingeführt. Es werden 6400 Freistellen gegründet, von denen 2400 aus den Söhnen von verdienten Militärs und Beamten, die 4000 übrigen infolge einer Concursprüfung aus den Zöglingen der Secundärschulen von der Regierung besetzt werden sollen. Die Zöglinge werden 6 Jahre in den Lyceen, 2—4 Jahre in den Specialschulen auf Kosten der Nation unterhalten. Die Regierung fixirt den Betrag der Pension der Zöglinge, welche sie für die Nationalzöglinge ebenso an die Anstalt bezahlt, wie die Eltern, welche ihre Kinder als Interne der Anstalt übergeben.

Von geistlichen Schulen ist, obschon das Concordat bereits unter dem 15. Juli 1801 abgeschlossen war, und in Art. 23—25 Bestimmungen über die bischöflichen Seminarien enthielt, nichts erwähnt. Eine Bestimmung, welche den Zweck zu haben scheint, die Geistlichen von den Lyceen fern zu halten, liegt in Art. 18, wo es heißt: die ersten Beamten der Lyceen, die Provisoren, Censoren und Procuratoren müßen verheirathet sein oder gewesen sein.

Der hier vorliegenden Gesetzgebung liegt der Gedanke zu Grunde, daß die Fürsorge für den Unterricht der Staatsgewalt zukomme, daß die Regierung das Recht und die Pflicht habe, alle Unterrichtsanstalten zu leiten und zu überwachen.***) Wenn die Regierung dieses Recht und diese Pflicht hinsichtlich der Primärschulen nur in sehr untergeordneter Weise ausübt, wenn sie höhere Staatsanstalten vorerst nur in beschränkter Zahl errichtet, so geschieht dies wesentlich aus finanziellen Gründen, doch auch aus Schonung bestehender Vorurtheile und Verhältnisse. Ebenso läßt sie eine Anzahl von Communal- und Privatschulen, selbst von solchen, deren Unterricht dem der Lyceen gleich läuft, aus den gleichen Gründen unter Vorbehalt ihrer Genehmigung und Beaufsichtigung noch bestehen und entstehen. Sie ist aber noch nicht bei dem Satz angekommen, daß der Staat ausschließlich den Unterricht besorge. Zur Monopolisirung des Unterrichts für den Staat ist noch ein ziemlicher Schritt. Dabei beherrscht aber die Idee der Staatsfürsorge den Gesetzgeber in dem Grade, daß in den Staats-

*) Vgl. die Worte des Staatsrath Fourcroy in der Discussion des Gesetzes im corps législatif. Moniteur 1802 Nr. 221, S. 895.

**) Der Name „Lyceen" ist keineswegs neu, sondern schon vor der Revolution in und außerhalb Frankreichs für höhere Unterrichtsanstalten, die zwischen der Universität und der Volksschule stehen, gebraucht worden.

***) Personne ne doute que le gouvernement n'ait le droit et ne doive même compter parmi ses devoirs de surveiller tous les établissements d'instruction, de savoir quel genre d'enseignement on y donne, s'ilest d'accord avec le système général adopté, s'il n'est ni opposé ni contradictoire, de s'assurer de l'état des moeurs et de la bonne conduite des maitres et des élèves etc. Worte des Regierungscommissärs Fourcroy. Moniteur a. a. O. S. 895.

anstalten eine namhafte Zahl von Freistellen gegründet wird, deren Inhaber auf eine lange Reihe von Jahren hinein vom Staate unterrichtet, erzogen, verpflegt und mit allen Bedürfnissen, selbst mit Kleidern und Büchern ausgerüstet werden. Man sieht: dieser Gedanke liegt der im Convent ausgesprochenen Absicht, für die gesammte französische Jugend eine gemeinschaftliche Nationalerziehung einzuführen, nicht ferne. Einer der Redner citirt daher auch bei der Berathung die öffentliche Erziehung in Sparta (Moniteur Nr. 222 S. 897). „Da man in einer so großen Republik nicht alle Kinder so erziehen könne, so ahme man von dieser Institution in Sparta nach so viel möglich, indem man wenigstens allen den Zutritt zu diesen Freistellen eröffne, so daß die Wohlthat der Nationalerziehung unmittelbar vielen, mittelbar aber allen zu Theil werde." Ein anderer Redner bespricht die politische Seite dieser Einrichtung. Es liege darin „ein Band, das die Bevölkerung an die Regierung feßle, die Väter durch die Kinder, die Kinder durch die Väter; die Regierung vertrete Vaterstelle bei den Kindern; durch die Erziehung in diesen Anstalten assimiliren sich auch die Kinder der neuerworbenen Länder leichter den französischen Sitten, gewinnen Kenntnis der Gesetze und lernen ihre Aussichten für die Zukunft eben dahin verlegen." *) Dieser letztere Gedanke, éclairer pour attacher, wird eigens dem Genie des ersten Consuls vindicirt: c'est une invention due au génie restaurateur, qui se fait sentir depuis deux ans dans toutes les parties du gouvernement (Moniteur a. a. O. S. 899). — Wir haben hier dasselbe System vor uns, welches in Württemberg seit den Zeiten der Reformation in Anwendung gebracht wurde zum Behufe der Erziehung und Bildung von evangelischen Geistlichen. Die Freistellen in den Lyceen und Specialschulen entsprechen mit den Beneficien, die sie gewähren, ganz der Stellung, welche die Zöglinge in den Klosterschulen und dem Stipendium in Tübingen durch eine Reihe von Jahren einnahmen. War die Erziehung dort eine militärische, so war sie hier eine klösterliche; die Verwilligung des Beneficiums geschieht hier wie dort infolge einer Concursprüfung, zu welcher der Zutritt allen Staatsbürgern eröffnet ist. Die Rückwirkung auf die vorbereitenden Schulen ist in beiden Fällen die gleiche gewesen. Wie der französische Lycealconcurs von dem aus die Aufnahme in die Lyceen Statt fand, auf die Privat- und Communalschulen von dem größten Einfluß war, so war das württembergische Landexamen stets maßgebend für die Leistungen der Lateinschulen, deren Zöglinge die Aufnahme in die Klosterschule nachsuchten, und das gelehrte Schulwesen niederer Stufe gestaltete sich von selbst nach den Forderungen der Concursprüfung. Endlich in derselben Weise wie das französische Lycealgesetz 50 Lehrern der Schulen, die am meisten Schüler in die Lyceen liefern, besondere Gratificationen aussetzt **) (Art. 7), so genoßen die Lehrer in Württemberg, welche die meisten Zöglinge in die Klosterschulen brachten, zwar keine Belohnungen, aber einen so ausgezeichneten Ruf, daß stets eine große Zahl von Schülern in ihren Schulen und Häusern sich zusammenfand, um ihren Unterricht zu suchen.

Je größer aber der Einfluß und die Rückwirkung dieser Staatsanstalten, der

*) Moniteur a. a. O. S. 899: C'est établir une sorte de paternité publique ou plutôt de patriarchat national. — S'attacher les hommes en les éclairant, ce n'est pas seulement les mettre sous son autorité, c'est les mettre aussi sous l'autorité des lumières etc. S. 898: cette institution a pour objet d'unir au gouvernement et la génération qui finit par l'intérêt de celle qui commence et celle qui commence par la gratitude, par l'espérance, par l'habitude d'affections nées avec les premières idées, développées avec les premiers sentimens.

*) L'instituteur qui, au bout de l'année, aura ouvert la porte d'un lycée au plus grand nombre de ses élèves, sera celui à qui tous les parens donneront la préférence et dont ils feront la fortune. De là l'émulation de tous les autres instituteurs, de là une direction générale vers le genre des connaissances et vers les méthodes consacrées par le gouvernement. Moniteur a. a. O. Nr. 222, S. 898.

Lyceen, auf das gesammte Unterrichtswesen sein mußte, desto wichtiger wird es für uns zu erfahren, auf welche Gegenstände sich der Unterricht erstreckte. Welches Gepräge trugen diese Anstalten? Sollten sie Fachbildung oder allgemeine Bildung geben, im letzteren Fall — trugen sie einen realistischen oder humanistischen Charakter? Die Antwort darauf giebt uns Art. 10 des Gesetzes: „Man wird in den Lyceen lehren die alten Sprachen, Rhetorik, Logik, Moral und die Elemente der mathematischen und physikalischen Wissenschaften.“ Außerdem finden sich an den Lyceen Lehrer (maîtres) des Zeichnens, der militärischen Uebungen und der Künste (arts d'agrément), Musik, Tanz &c. Art. 11. Ferner werden nach Art. 25. bei mehreren Lyceen Professoren der lebenden Sprachen angestellt. Diese letzteren Unterrichtsgegenstände gehören jedoch nicht in den allgemeinen Unterrichtsplan und sind facultativer Art. Ueber das Princip bei Auswahl der Unterrichtsobjecte äußert sich der Vertreter der Regierung, Staatsrath Röderer (Moniteur Nr. 222, S. 897) dahin, der öffentliche Unterricht beziehe sich nur auf Kenntnisse von allgemeinem und anerkanntem Nutzen, das seien solche Kenntnisse, welche das Mittel an die Hand geben, sicher zu den übrigen zu gelangen, welche den Geist vorbereiten und zurichten zur Untersuchung, Entdeckung und Darstellung aller der Wahrheiten, die man kennen lernen muß, mit einem Wort, welche lehren recht lernen, recht wissen und was man weiß recht gebrauchen („qui apprennent à bien apprendre, à bien savoir, à bien user de ce qu'on sait“). Als solche allgemein bildenden Mittel bezeichnet der Redner außer Lesen, Schreiben, Rechnen, die Muttersprache, die lateinische und griechische Sprache, die Logik und die Rhetorik, dieser Unterricht müße allgemein sein nicht nur für alle, die sich für eine Wissenschaft bestimmen, sondern auch für die, welche nur ihre Muße in einem gebildeten Staate mit Ehren genießen wollen. Die alten Sprachen insbesondere erklärt er für „die Grundlage jeder liberalen Erziehung,“ aus dieser Schule seien auch die großen Naturforscher der jüngsten Zeit hervorgegangen und die Präcision und Eleganz, der Geschmack und die Schönheit der Darstellung, wodurch sich diese auszeichnen, sei theilweise eine Wirkung dieser Studien (études litéraires, esprits lettrés). Dagegen seien die mathematischen, physikalischen, moralischen und politischen Wissenschaften (sciences, die Realien) nicht für jedermann, sie gehören nicht zu den connaissances préliminaires, sie gehören den verschiedenen Zweigen des öffentlichen Dienstes an, seien also nur für eine beschränkte Classe von Gebildeten und Gelehrten; demnach gehören sie eigentlich unter die Fachstudien. So erscheinen Geschichte und Geographie nicht auf dem Lehrplan der Lyceen sondern sind mit der Nationalökonomie einer Specialschule zugetheilt. Als bloße Kenntnis historischer Thatsachen betrachtet bedürfe die Geschichte ohnedem keines besondern Unterrichts, sondern gehöre unter die Gegenstände, die jeder von sich selbst lernen könne. So weit aber die Lyceen die Realien in ihren Lehrkreis aufnehmen, so wird ihnen ihr Platz nur in den obersten Classen angewiesen, wo sie aber gründlich betrieben werden und theils für die tieferen Studien der Specialschulen eine Vorbereitung, theils jedem eine erste Ernte (première moisson) von Kenntnissen bieten sollen, von denen sie künftig in jeder Berufsart einen vortheilhaften Gebrauch werden machen können (s. Moniteur Nr. 221, S. 896). — Die Commissäre der Regierung führen diese Gedanken noch aus mit besonderer Beziehung auf die vom Convent eingeführten Centralschulen, in welchen die Basis des humanistischen Unterrichts verlassen war, so wie mit Beziehung auf die Collegien des alten régime, in welchem die philologischen Studien einseitig vorgeherrscht hatten. Der eine von ihnen, Röderer, hebt den Gegensatz zu den Centralschulen besonders hervor. Es sei weder für den Einzelnen, noch für den Staat, noch für die Wissenschaft förderlich, wenn jeder Einzelne alles wissen und verstehen wolle (prétendre à tout), das befördere die Oberflächlichkeit (parcourir les superficies), verderbe den Sinn für Gründlichkeit und Concentration auf ein bestimmtes Wissen und treibe den Einzelnen hinaus aus der ihm durch die Natur und die Verhältnisse angewiesenen Stellung. So seien die Centralschulen darauf

ausgegangen, Frankreich mit „lebendigen Encyklopädien zu bevölkern." Der andere Redner der Regierung wendet sich mehr zu derjenigen Seite des Systems der Lyceen, wornach diese Anstalten mit ihrem Unterricht einerseits den alten Collegien die Hand bieten, durch die von ihnen aufgestellten Grundlagen des classischen Unterrichts, andererseits auch den Gesichtspunct der Centralschulen nicht vernachläßigen durch die Aufnahme der Realien in den oberen Classen. Er findet in dem System der Lyceen eine Aussöhnung beider Richtungen (réunion), etwas was sie den Centralschulen, die sie ersetzen sollen, nahe bringe (rapprochant les lycées actuels des écoles centrales, qu'ils remplaceront), und weist besonders auf die Nothwendigkeit hin, auch einige Bekanntschaft mit den physikalischen Wissenschaften zu haben, dont il est presque honteux d'ignorer les élémens, dont l'étude répand tant de charmes sur l'existence et promet tant de service, tant de lumières utiles dans tout le cours de la vie etc. (Moniteur Nr. 221, S. 896). — Wir aber werden das in den Lyceen adoptirte System mit Rücksicht darauf, daß das Griechische vorerst nur im Princip, nicht aber in der Praxis Zutritt erhielt, bezeichnen als eine Mischung des Humanismus mit dem Realismus in successiver Aufeinanderfolge, indem in den jüngern Classen fast ausschließlich das sprachliche Element vorherrscht, dem sich in den höheren dann das realistische beigesellt.

Eine besondere Erwähnung verdient noch der Ausschluß der Religion aus dem Lehrplan der Lyceen. Einer der Redner im Tribunat erklärt sich sehr befremdet darüber, daß das Gesetz gar nicht davon spreche, den Kindern religiöse Vorstellungen beizubringen (Monit. Nr. 219, S. 886 ff.). Er bezeichnet dieses Uebergehen der Religion als eine omission importante, das Stillschweigen des Gesetzes über diesen Punct als impolitique, um so mehr, als der Staat nicht bloß unterrichten wolle, sondern auch die Erziehung durch Errichtung von großartigen Erziehungshäusern in die Hand nehme. Er tadelt es, daß das Gesetz, das zwischen Erziehung und Unterricht unterscheide, doch nur „den Mechanismus des Unterrichts organisire," während die Erziehung in der Gesellschaft das Wichtigste, die base fondamentale sei in der constitution de l'état. In der Erziehung gebe es aber nichts wichtigeres als den Religionsunterricht, nichts das würdiger wäre des Nachdenkens und der Sanction des Gesetzgebers. Es sei unklug, von vorne herein gegen diejenigen Mistrauen zu zeigen, denen die heiligsten Aufgaben zugefallen seien, welche den Auftrag haben, die unschuldigen Gemüther dem göttlichen Worte zu erschließen.

Während sich dieser Redner noch mehr auf dem Standpuncte des allgemeinen religiösen Bedürfnisses hält, sprechen sich andere geradezu dafür aus, daß man den Unterricht Cölibatären oder noch bestimmter, daß man ihn religiösen Corporationen anvertrauen sollte. Die Ehelosigkeit werde immer unter den Gelehrten verbreitet sein, sie stimme zu ihren Gewohnheiten, zu ihren beschränkten Vermögensverhältnissen, vielleicht auch bei vielen zu ihrer physischen Constitution. Es finde sich unter den Ehelosen auch am häufigsten Reinheit der Sitten; durch die Ausschließung der Ehelosen entziehe man dem öffentlichen Unterricht jedenfalls viele Leute, deren Dienste sehr nützlich sein würden. Cölibatäre haben eine gleichmäßigere Liebe zu den Kindern, während Verheirathete ihre eigenen Kinder immer parteiisch vorziehen (Monit. a. a. O. Nr. 218, S. 883). Ein Gesetz über den öffentlichen Unterricht sollte sich anschließen an den großen Act, der kürzlich von dem ganzen französischen Volk freudig begrüßt worden und die Zustimmung von ganz Europa gewonnen habe (das Concordat). Cölibatäre sollten an die Spitze der Erziehungshäuser gestellt, überhaupt der Unterricht einer besonderen Körperschaft, deren Mitglieder übrigens kein Gelübde zu leisten hätten, anvertraut werden. Diese Körperschaft könnte gebildet werden nach dem Muster der alten Congregation des Oratoriums, welche auch den Beifall der Philosophen gehabt habe. Wenn dies nicht geschehe, so lasse sich eine gute Tradition auf dem Gebiete des Unterrichts nicht erhalten.

Die Organe der Regierung erklären sich vorerst überhaupt gegen den Grundsatz, den gesammten öffentlichen Unterricht einer großen Corporation zu übergeben. Diese Einrichtung habe den Uebelstand in ihrem Gefolge, daß sie die Wissenschaft auf einem stationären Stand halte, daß man sich schwer dazu hergebe, den Fortschritten der Aufklärung zu folgen und gerne neuen Methoden sich widersetze, bloß darum, weil sie neu seien. Es müße daher noch Privatschulen, freie Schulen geben, deren Vorstände dabei interessirt seien, auf die öffentliche Meinung zu hören, und niemals den Anspruch erheben können, dieselbe zu beherrschen. Hiebei vergißt die Regierung den beherrschenden Einfluß, welchen ihre Anstalten, die Lyceen, auf die übrigen ausüben durch die Concurse, infolge deren die Schüler der Privat- und Communalschulen Freiplätze in den Lyceen erhalten. Auch ist zu bemerken, daß die Organe der Regierung mit dieser ihrer Behauptung in Betreff der Körperschaften sich in directem Gegensatze befinden gegenüber von den Verfügungen des Kaiserreichs, welche im Jahr 1806 bis 1808 den gesammten Unterricht durch Uebertragung an die Universität, eine einzige große Corporation, welche von der Regierung abhängig ist, monopolisirten. — Weiterhin bemerkt einer der Regierungscommissäre, daß die Regierung sich mit dem Religionsunterricht in den Nationalschulen nicht habe befassen können, sonst hätte sie für jeden vom Staat anerkannten Cult besondere Lehrer an jeder Schule anstellen müßen. Die Religion habe ihr eigenes Gebiet, wie der öffentliche Unterricht auch. Es seien zwei verschiedene Institutionen, die denselben Zweck durch eigenthümliche Mittel erreichen, ohne sich gegenseitig auszuschließen. Unterricht und Religion seien gleicherweise durch das öffentliche Interesse wieder verlangt worden. — Hiernach wollte die Regierung die Religion absichtlich nicht in ihr System aufnehmen. Die religiöse Bildung blieb dem Privatunterricht und den Privatanstalten überlassen. Daß es jedoch bei dieser Ablehnung der religiösen Bildung nicht geblieben ist, ergiebt sich aus der Rede, womit der Regierungscommissär Fourcroy in der Sitzung des gesetzgebenden Körpers vom 6. Mai 1806 den Gesetzesentwurf über die Organisation der kaiserlichen Universität eingebracht hat. Dort heißt es (Monit. Nr. 127, S. 645) ausdrücklich, die religiösen Pflichten seien in den Lyceen Gegenstand besonderer Vorschrift, die religiösen Uebungen, durch die Statuten empfohlen, seien einem Almosenier, der mit einem jeden dieser Institute in Verbindung gesetzt sei, zur Besorgung übergeben, man seie ferner sorgfältig bedacht, alles von der Jugend ferne zu halten, was ihre Sitten verderben könnte. Es scheint durch die reglementären Bestimmungen der öffentlichen Meinung später eine Concession gemacht worden zu sein, die sich jedoch wohl nur auf die katholische Religionsübung bezog. Denn das Gesetz selbst enthält nichts von Religion und auch unter den Beamten, welche den Verwaltungsrath der Lyceen bilden sollen, befindet sich kein Geistlicher.

Gehen wir der Entwicklung des mittleren Unterrichts unter Napoleon I. weiter nach, so finden wir zunächst in den folgenden Jahren eine Anzahl von Lyceen (30) in den verschiedenen Theilen des Reichs organisirt, welche sich sofort mit Schülern füllten, so daß der Regierungscommissär in der eben genannten Sitzung des gesetzgebenden Körpers von einer situation florissante de ces écoles sprechen konnte.

Nun wurde unter dem 6. Mai 1806 dem corps législatif ein Gesetzesentwurf vorgelegt, und in der Sitzung vom 10. Mai (Monit. v. 1806, Nr. 131, S. 661) mit 210 gegen 42 Stimmen angenommen, den wir wörtlich wiedergeben:

1) Unter dem Namen „kaiserliche Universität“ soll eine Körperschaft gebildet werden, welche ausschließlich mit dem öffentlichen Unterricht und der öffentlichen Erziehung im ganzen Reiche betraut ist.

2) Die Mitglieder dieser Körperschaft werden bürgerliche, besondere (spéciales) und zwar weltliche Verpflichtungen eingehen.

3) Die Organisation dieser Lehrkörperschaft wird in Form eines

Gesetzes dem gesetzgebenden Körper in seiner Sitzung im Jahr 1810 vorgelegt werden.

In diesen lakonisch gehaltenen und fast mysteriös lautenden Sätzen*) ist doch so viel klar, daß die Regierung beabsichtigt, den öffentlichen Unterricht und die Erziehung für sich zu monopolisiren und vermittelst einer weltlichen Körperschaft zu centralisiren. Die Genehmigung der gesammten Organisation, wozu die Regierung bereits die Materialien gesammelt hatte, sollte erst, nachdem der Entwurf die Probe der Erfahrung bestanden, in der Session des Jahres 1810 erfolgen, wie der Regierungscommissär am Schlusse seines Vortrags ausdrücklich sagt. Es kann aber hier schon bemerkt werden, daß alles Spätere im Wege der Ordonnanz, nicht durch ein Gesetz, verfügt worden ist.

Die Ausführungen des Regierungscommissärs bei der Berathung des Gesetzes wenden sich daher auch nach diesen beiden Seiten und suchen das Staatsmonopol und die Bedeutung der Uniformität des öffentlichen Unterrichts ins Licht zu setzen. Der Redner hebt mit Nachdruck das Recht und die Pflicht des Staats**) hervor, den Unterricht aller derer in die Hand zu nehmen, die dereinst mit irgend einem öffentlichen Charakter bekleidet sein werden, nicht nur als eigentliche Beamte, sondern auch als Aerzte, Notare, Priester, Lehrer, er erklärt die Regierung für persönlich verantwortlich dafür, daß sie die Erziehung dieser Classen der Gesellschaft nicht dem Belieben, der falschen Doctrin der Einzelnen, der Speculation, oder denen überlassen dürfe, welche die Erziehung der Jugend als ein ausschließliches Eigenthum ausbeuten, und verlangt öffentliche Schulen, öffentliche Erziehungshäuser, unabhängig von den Wandlungen des Augenblicks, wo man sich sorgfältig an die durch die Erfahrung geheiligte Methode halte. Dabei ergeht sich der Redner in einer Schilderung der Mängel, welche den Privatanstalten anhaften, als da sind das ungeregelte Ab- und Zugehen der Lehrer und Schüler, die Unvollständigkeit des Unterrichts, der Schwindel ihrer Programme, die Lächerlichkeit ihrer Concurse, bei denen jedermann zufrieden gestellt davon gehe, indem die Zahl der Gekrönten ebenso groß sei als die der Bewerber. Der öffentliche Unterricht müße den Charakter der Einheit und Vollständigkeit haben (uniforme et complète).

Ist hierin schon die Regierung einen Schritt weiter gegangen, indem sie den öffentlichen Unterricht „exclusivement" in die Hand nimmt und gegen die Privatanstalten entschieden polemisirt, die sie im J. 1802 noch mit weit günstigern Augen ansah und in gewißer Beziehung wegen ihrer freieren Bewegung gegenüber von der öffentlichen Meinung sogar für berechtigt und nothwendig hielt, so wiederholt sich dieses Vorgehen in dem Gedanken der Organisation einer Lehrcorporation, worin sogar ein Gegensatz ausgesprochen ist gegen die im J. 1802 von Seiten der Regierung vertheidigte Ansicht, wornach es nicht rathsam sein sollte, eine Corporation mit dem öffentlichen Unterricht zu betrauen. Bestimmte und klare Aufschlüsse über diese Corporation giebt die Regierung noch nicht. Der Commissär entwickelt die Regierungsansicht nur in allgemeinen Umrissen. Es sollen die neuen Einrichtungen auf dem Gebiete des Unterrichts consolidirt, die verschiedenen Theile unter einander fester verbunden, die nothwendigen Beziehungen zu der Verwaltung festgestellt, dem ganzen Gebäude des Unterrichts durch die Convergenz nach einem Puncte die Krone aufgesetzt werden. Es wird ferner eine Perspective eröffnet über die Plane, mit denen man umgehe, welche zugleich zur Beruhigung der über diesen neuen Gedanken ängstlich gewordenen Gemüther dienen sollte. Da erfahren wir, daß ein Chef an die Spitze gestellt, unter der Körperschaft

*) „La substance et comme le prélude d'une loi plus complète" Moniteur 1806. Nr. 127 S. 644.

**) Moniteur 1806 Nr. 131, S. 660. Il est question de consolider les fondemens de l'Empire.

selbst eine gewiße Disciplin organisirt, Conseils eingerichtet, das Institut der Inspectoren erweitert, für die Bewerbung um die Stellen Concurse eröffnet, den Mitgliedern der Lehrkörperschaft ein Avancement von der untersten bis zur höchsten Stelle in Aussicht gestellt, dadurch ein edler Wetteifer gepflanzt, zur Stellvertretung und Aushülfe agrégés bestellt werden, die Lehrer und Beamten durch dies alles eine Achtung gebietende Stellung erhalten sollen gleich den übrigen Angestellten in der Hierarchie des öffentlichen Dienstes.*) Wenn dann das Wesen dieser Körperschaft charakterisirt wird durch das „Eingehen weltlicher und bürgerlicher Verpflichtungen," d. h. negativ durch die bestimmte Abscheidung von allen Functionen der Culte (aucune connexité nécessaire avec les fonctions des cultes), unter Hinweisung auf die frühere Universität von Paris, die auch eine institution civile gewesen, so wird dann weiter positiv die straffe Ordnung betont, die in einem solchen Lehrkörper Platz greifen müße gegenüber dem Mangel an Subordination und der Anarchie, der schwächsten Seite der bisherigen Anstalten, die Kraft, Entschiedenheit und Einheit, welche unter der Aegide einer und derselben, von den gleichen Grundsätzen geleiteten, erleuchteten Administration herrschend werden müße, wobei die Manie der Neuerungen und Systeme ebenso wie der Geist des Schlendrians ferne gehalten werde, der sich gegen alles Gute nur darum sträube, weil es neu sei.

Man sieht, das System der Regierung hatte sich in vier Jahren wesentlich umgebildet. Man ist von der im Gesetz von 1802 noch ausgesprochenen Schonung des Privatunterrichts und der Privatanstalten abgekommen, und hat sich dagegen mit dem Gedanken, den Unterricht in entschiedener Weise zu monopolisiren und zu centralisiren, befreundet. Von den Bedenken, die man noch im J. 1802 gegen die Corporationen, als Träger eines stationären Wissens, wodurch der Fortschritt niedergehalten werde, ausgesprochen, hat man sich losgemacht.

Was die **Gegenstände des Unterrichts** betrifft, so ist eine wesentliche Abweichung von den früheren Ansichten nicht zu bemerken. In dieser Beziehung hatten die neu eingerichteten Lyceen von zwei Seiten her Angriffe erfahren. Erstlich wegen Vernachläßigung des Religionsunterrichts. Davon haben wir schon oben gesprochen. Zweitens wegen ihrer militärischen Richtung. Gegen die letzteren Gegner wendet sich die Regierung mit der entschiedenen Erklärung, daß man in diesen Anstalten nicht bloß Kriegsleute bilde, wenn auch zur Aufrechthaltung der Ordnung militärische Formen und zur Vorbereitung für den Waffendienst militärische Uebungen eingeführt und nothwendig seien; das Studium der Mathematik sei keineswegs exclusiv, wenn auch Mathematik und Naturwissenschaften mit mehr Gründlichkeit und Sorgfalt betrieben werden, als dies in den früheren Collegien der Fall gewesen sei. Diese Wissenschaften seien nun einmal zu einer Bedeutung gelangt, daß man sie in den Schulen nicht mehr zurückstellen dürfe, sie geben den Schlüssel ab zu einer Menge von Phänomenen, über die sich nicht Rechenschaft geben zu können schmählich sei. Die Lyceen geben die nöthige wissenschaftliche Bildung für jeden Beruf, den man erwählen wolle, die Regierung aber betrachte das Studium der alten Sprachen als die Grundlage und den Schlüssel zu den übrigen Kenntnissen ganz besonders für die Franzosen, denen mehr als den anderen Völkern die Schätze der alten Literatur, durch welche Europa aus der Barbarei gerettet worden, wie durch Erbschaft zugefallen seien. **Die Lyceen vereinigen** (Monit. 1806, Nr. 127, S. 645) **mit den Vortheilen, welche die früheren Einrichtungen für das Studium der alten Sprachen boten, das was sie zu wünschen übrig ließen in Beziehung auf die neueren**

*) Moniteur 1806 Nr. 131, S. 660. L'enseignement est véritablement érigé en fonction publique; on lui prépare des honneurs analogues à ceux qui embellissent les autres carrières. De nombreux établissemens, plusieurs degrés de hiérarchie doivent tenir sans cesse leur zèle en activité.

Sprachen, Geschichte, Geographie, insbesondere auf die Mathematik und Naturwissenschaften.

Daß für die neu gegründete Lehrkörperschaft der Name „kaiserliche Universität" geschöpft wurde, kann nicht gerade als ein glücklicher Griff bezeichnet werden. Es sollte damit angeknüpft werden an den traditionellen Begriff der Universität, und doch hatte die neue Institution mit einer Universität im hergebrachten Sinne des Wortes keine anderen Berührungspuncte, als daß sie eine Corporation sein und in ihren weiten Schoß auch die höheren Berufsstudien aufnehmen sollte, welche sonst die Universitäten vertraten. Da aber in diesem Begriff auch alle übrigen Lehrer und Schulen eingeschlossen sein sollten, so hatte man wohl eine universitas, aber in einem neuen Sinne. Es ist nicht wohl gethan, ganz neuen Schöpfungen alte Namen zu geben, mit welchen man ganz andere Begriffe zu verbinden gewohnt ist. Zahlreiche Misverständnisse und Verwirrungen, wie sie deren auch die Geschichte der kaiserlichen und königlichen Universität aufzuweisen hat, sind die nothwendige Folge davon. (Vgl. Hahn, das Unterrichtswesen in Frankreich S. 140.)

Nach einer kaum zweijährigen Probe ergieng nun unter dem 17. März 1808 ein kaiserliches Decret, welches, ohne der Berathung eines parlamentarischen Körpers unterstellt zu sein, in 19 Titeln und 144 Artikeln die Andeutungen des Gesetzes v. 10. Mai 1806 ausführlich entwickelt und die Gesammtorganisation der kaiserlichen Universität darlegt.*) An der Spitze steht der Satz, daß der Universität ausschließlich der öffentliche Unterricht im ganzen Reich übertragen ist, daß außerhalb der kaiserlichen Universität keine Schule oder Lehranstalt sich bilden, niemand eine Schule eröffnen dürfe ohne Mitglied der Universität und durch eine Facultät graduirt zu sein. Die Universität gliedert sich in Akademien, zu diesen gehören die Facultäten, die Lyceen, die Collegien (Communalschulen von niedererem Rang als die Lyceen), die Privatinstitute (institutions), die noch niedriger stehenden Privatpensionate (pensions), endlich die Primärschulen. Welche ganz untergeordnete, zum Theil unklare Rolle die Primärschulen in dieser Verordnung spielen, ist schon oben bemerkt. Die Facultäten, welche dem Gebiete der Hochschulen angehören, berühren uns hier nur insofern, als sie die Grade ertheilen, ohne welche es keine Mitglieder der Universität giebt. Diese Grade sind: 1) der eines Baccalaureus, 2) eines Licentiaten, 3) eines Doctors (Art. 16—18). Die Universität ist monarchisch organisirt. An der Spitze steht ein vom Kaiser ernannter Großmeister, ihm zur Seite zwei Großwürdenträger, ein Kanzler (Siegelbewahrer und Kanzleidirector) und ein Schatzmeister (oberster Rechnungsbeamter) — grand-maître, chancelier und trésorier — beide letzteren ebenfalls vom Kaiser ernannt, ferner ein Rath der Universität, bestehend zu einem Drittheil aus lebenslänglichen vom Kaiser ernannten (titulaires), zu zwei Drittheilen aus außerordentlichen (ordinaires) vom Großmeister jährlich innerhalb gewißer Kategorien zu bezeichnenden Mitgliedern. Dies ist die Centralbehörde, zu der noch eine Anzahl (20—30) von Generalinspectoren gehören, welche der Großmeister zum Behufe der Visitation der Lehranstalten des Reichs auf allen Stufen ernennt. — Der Großmeister ernennt, befördert, versetzt (letzteres nach dem Gutachten von drei Mitgliedern des Raths) die Beamten und Lehrer an den Collegien, Lyceen, Akademien und Facultäten, soweit an letzteren nicht die Stellen durch Concurs vergeben werden, in welchem Fall er nur die Personen einsetzt (institue). Er übt eine ausgedehnte Disciplinargewalt über alle Mitglieder der Universität, besetzt die Freistellen in den Lyceen, überwacht die Prüfungen, deren Resultate er genehmigt oder darüber weiter berichtet, stellt für alle

*) Diese Universität haben wir uns zu denken als den „Complex aller Unterrichtsanstalten und Unterrichtsbehörden des Reichs" mit Einschluß der Facultäten der alten Universität, die übrigens keineswegs an einem Orte vereinigt sein müßen, sondern meist isolirt existiren. Außerhalb der Universität stehen auch einzelne Specialschulen, wie die polytechnische u. a.

Aemter und Würden der Universität Diplome aus, verleiht den verschiedenen Schulen ihre disciplinären Ordnungen, präsidirt in dem Universitätsrath, vollzieht dessen Entscheidungen über Streitsachen, wobei ihm jedoch gestattet ist, gegen dieselben an den Staatsrath zu recurriren (Art. 82), ertheilt die Ermächtigung zur Eröffnung von Privatschulen, welche er unter gewißen Beschränkungen auch schließen kann (Art. 103 und 105), und erstattet alljährlich durch den Minister des Innern einen Hauptbericht an den Kaiser über das ganze ihm untergeordnete Gebiet und dessen Personal. — Der Universitätsrath berathet über die Lehrordnungen und Statuten der Schulen aller Abstufungen, entscheidet über polizeiliche und ökonomische Fragen der Facultäten, Lyceen und Collegien, über Beschwerden der Vorstände, Lehrer und Beamten, verhängt die schärferen Strafen über die Mitglieder der Universität, bestimmt über die Bücher, die in den Lyceen und Collegien eingeführt oder in deren Bibliotheken angeschafft werden sollen, läßt sich von den Inspectoren Bericht erstatten, entscheidet über gewiße Streitsachen von größerer Bedeutung und kann nach Umständen durch Vermittlung des Großmeisters und des Ministers des Innern eine Deputation in den Staatsrath abgeben für die Verhandlung wichtigerer Fragen.

Nach Analogie dieser Centralbehörde sind auch die Mittelstellen organisirt. An der Spitze jeder Akademie steht ein vom Großmeister auf fünf Jahre ernannter Rector, ihm zur Seite ein akademischer Rath, dessen Mitglieder ebenfalls von dem Großmeister bezeichnet werden, und einer oder zwei akademische Inspectoren. Die Befugnisse dieser Behörden beschränken sich in Unterordnung unter die Centralbehörde auf die betreffenden Bezirke, in welchen ihnen die Schulanstalten, sowohl die Staats- als die Gemeinde- und Privatanstalten sammt ihrem Personal zur nächsten Leitung und Beaufsichtigung zugetheilt sind. Der örtliche Verwaltungsrath, von welchem das Gesetz vom J. 1802 Art. 15 und 16 spricht, ist verschwunden. Die Akademien sind übrigens nicht bloß Verwaltungsbezirke, sondern begreifen immer auch einzelne Facultäten der alten Universitäten in sich und sind somit auch höhere Studienanstalten.

Das gesammte Personal der Lehrkörperschaft ist nach einer Art. 29 genau angegebenen Rangordnung vom Großmeister bis zum maître d'études herab gegliedert, wobei zu beachten ist, daß überall die Verwaltungsbeamten den Lehrern vorangehen. Bei Besetzung von Stellen wird diese Rangordnung genau eingehalten und es kann keiner auf eine Stelle berufen werden, ohne zuvor die unter ihr stehenden Stufen durchlaufen zu haben. Die oberen Stellen sind überdies noch durch besondere Ehrentitel, mit welchen eine Pension und eine eigenthümliche Decoration verbunden ist, ausgezeichnet. Es sind dreierlei Stufen: 1) Titularen (Großmeister, Kanzler, Schatzmeister, lebenslängliche Räthe); 2) Officiere der Universität (bis herab zu den Professoren der Facultäten); 3) Officiere der Akademie (bis zu den Professoren der zwei obersten Lycealclassen und den Vorständen der Collegien). Das Personal außer diesen Classen führt den einfachen Titel: Mitglied der Universität. Alle aber tragen als gemeinschaftliches Costüm die gestickte Palme auf der linken Brust. Außerdem ist Vorsorge getroffen für Rückzugsgehalte und Unterkunft von alten oder kranken Mitgliedern, namentlich aber für stete Erneuerung des in dem Lehrkörper entstehenden Abgangs. Zu diesem Zweck soll in Paris eine Normalschule zu Heranbildung von Lehrern errichtet und das Institut der agrégés, examinirter Candidaten mit einem Gehalt zum Ersatz der Lycealprofessoren eingeführt werden. Die Normalschule, unter der Direction eines der lebenslänglichen Mitglieder des Universitätsraths, berechnet auf 300 junge Leute, entnimmt ihre Zöglinge, die mindestens 17 Jahr alt sein und sich verpflichten müßen, 10 Jahre lang in dem Lehrkörper zu bleiben (daher auch der Conscription nicht unterliegen), den Lyceen infolge einer Concursprüfung. Sie bleiben zwei Jahre in der Schule auf Kosten der Universität, werden in ihren Studien, die sie je nach ihrer Bestimmung für gewiße Lehrfächer, an dem collége de France, oder der polytechnischen Schule oder an dem Museum der Naturgeschichte machen, von répétiteurs

angeleitet und haben sich einer gemeinsamen Hausordnung zu unterwerfen.*) Sie erwerben sich die Grade während ihres Aufenthalts in diesem Institute in den betreffenden Facultäten zu Paris. Darauf werden sie in den Akademien verwendet, rücken dann infolge einer Concursprüfung zu agrégés vor, die bestimmt sind, die Professoren an den Lyceen zu ersetzen und deren Zahl daher nach dem vorhandenen Bedürfnis bestimmt wird.

Nehmen wir noch hinzu, daß der Austritt aus der Lehrkörperschaft abhängig ist von der Genehmigung des Großmeisters, so erscheint die Universität als ein geschlossener, sich selbst ergänzender, sorgfältig gegliederter, mit bestimmten Rechten ausgestatteter und durch eigenthümliche Abzeichen signalisirter Körper. Und damit dieser Körper auf eigenen Füßen stehe, sind ihm Art. 131—137 gewiße Einkünfte, insbesondere eine Steuer (5%) von den Schulgeldern aller Schulen des Reiches angewiesen und seine Ausgaben nach Hauptrubriken geregelt.

Man sieht aus Vorstehendem, es ist der Hauptzweck der kaiserlichen Verfügung vom 17. März 1808, den colossalen Bau, Universität genannt, vor unsere Augen hinzustellen. Fragen wir aber nach dem Zweck, zu welchem dieses Werk errichtet worden ist und nach der Stellung der Universität in dem übrigen Staatsorganismus, so erhalten wir hierüber im ganzen nur sehr ungenügende Auskunft. Art. 38 sagt: Alle Schulen in dem Bereich der kaiserl. Universität haben zur Grundlage: 1) die Vorschriften der katholischen Religion, 2) die Treue gegen den Kaiser, die kaiserliche Monarchie und die napoleonische Dynastie, 3) den Gehorsam gegen die Statuten der Lehrkörperschaft, welche zum Gegenstand haben die Gleichförmigkeit des Unterrichts und für den Staat Bürger heranzubilden bezwecken, welche treu sind ihrer Religion, ihrem Fürsten, ihrem Vaterland und ihrer Familie. Wie außerordentlich beschränkt diese Auffassung von der Aufgabe des öffentlichen Unterrichts ist, fällt doch sogleich in die Augen. Es ist der politische und kirchliche Despotismus, der aus diesen Fundamentalartikeln redet: Gehorsam der katholischen Religion, dem Kaiser, den Oberen, Gleichförmigkeit des Unterrichts, Treue der Bürger. Nehmen wir hiezu Art. 46: „die Mitglieder der Universität sind gehalten, den Großmeister und seine Beamten von allem zu unterrichten, was zu ihrer Kenntnis kommt als widerstreitend der Lehre und den Principien der Lehrkörperschaft in den Unterrichtsanstalten," so scheint hier aller und jeder Denunciation Thür und Thor geöffnet. Etwas liberaler lautet Art. 143: die Universität und ihr Großmeister werden ohne Unterlaß bemüht sein, den Unterricht in allen seinen Zweigen zu vervollkommnen, die Abfassung classischer Werke zu fördern, sie werden besonders darüber wachen, daß der Unterricht immer auf der Höhe der Wissenschaft sich halte und der Geist des Systems den Fortschritt nicht hemme. Der Eindruck dieser Worte, die sich übrigens schwer mit dem Inhalte des Art. 38 vereinigen lassen, wird aber sehr geschwächt durch Art. 144, in welchem der große Maschinist, der diesen Bau aufgestellt hat, sich dahin erklärt, er behalte sich vor, jede Entscheidung, jedes Statut oder jeden Act, der vom Rath der Universität oder vom Großmeister ausgehe, zu reformiren, so oft er dies durch das Wohl des Staats für geboten erachte. Wie tief sich der Kaiser selbst in sehr specielle Fälle einlassen wollte, ergiebt sich aus einem kaiserl. Decret vom 26. Juli 1809, in welchem die Formalitäten bestimmt werden, unter welchen die Ausschließung von Zöglingen aus den Lyceen Statt finden solle. Es können solche Fälle nicht nur nicht von dem Vorstande und den Lehrern des Lyceums abgemacht werden, sondern müßen nach Umständen in einem Reiche, wie das damalige französische war, dem Kaiser vorgetragen werden.

Was das Verhältnis der Universität und ihres Großmeisters zu den übrigen Staatsgewalten betrifft, so giebt die kaiserliche Verordnung hierüber keine

*) Ueber diese Normalschule, die im Nov. 1810 mit 37 Zöglingen eröffnet wurde, vgl. den Art. Frankreich II, S. 477.

bestimmte Aufklärung. Von einer Stellung des Großmeisters, welche ihn als verantwortlichen Minister ansehen ließe, ist natürlich unter Napoleon I. nicht die Rede, ebensowenig von einer Bewilligung der zur Dotation der Universität ausgesetzten Mittel durch parlamentarische Körper. Der Kaiser hat es nicht einmal für nöthig gehalten, sein in das Gesetz vom 10. Mai 1806 aufgenommenes Versprechen zu halten, den ganzen Plan im Jahre 1810 durch Vorlage an den gesetzgebenden Körper in der Form eines Gesetzes sanctioniren zu lassen. Eine constitutionelle Regelung dieser Verhältnisse fand erst unter der Restauration Statt, als im Jahr 1824 ein Prälat, Frayssinous, als Großmeister zum Minister des öffentlichen Unterrichts und des Cultus ernannt wurde und im Jahr 1829 unter dem Ministerium Martignac durch eine Ordonnanz festgesetzt wurde, daß alle Beschlüsse des Raths, um Gültigkeit zu erhalten, erst der Billigung des verantwortlichen Ministers bedürften (Hahn a. a. O. S. 153). Aus der Verfügung vom Jahr 1808 erfahren wir ganz gelegenheitlich (Art. 55. 82. 83.), daß der Minister des Innern zwischen dem Kaiser und dem Großmeister steht, sofern er z. B. bei dem jährlichen Bericht den Großmeister dem Kaiser präsentirt, diesem berichtet über Recursfälle des Großmeisters gegenüber von dem Rathe der Universität, oder den Vorschlag des Großmeisters, eine Deputation des Universitätsraths im Staatsrath zuzulassen, vorlegt oder (Art. 58) in dem Falle, wenn der Großmeister glaubt, das Resultat einer Prüfung nicht ratificiren zu können, dem Kaiser berichtet, der dann nach Anhören des Staatsraths darüber entscheidet. Schließlich aber erscheint Art. 144 der Staatsrath als die berathende Behörde des Kaisers, so oft dieser irgend einen Act des Großmeisters oder des Raths der Universität glaubt reformiren zu müßen. Der Minister ist nur dem Kaiser verantwortlich. Die letzte Entscheidung und maßgebende Bestimmung ruht ausschließlich in der Hand des Autokrators und seines Staatsraths.

Eine besondere Beachtung verdient noch die Stellung der Lehrkörperschaft zur Kirche. Wir haben oben bemerkt, daß die vorangehenden Gesetze von dem Religionsunterricht nichts erwähnen, daß in den Verhandlungen des Jahres 1806 die Sache zur Sprache kam und der Regierungscommissär sich zwar veranlaßt sah, gegen die von dieser Seite her kommenden Angriffe auf den Unterricht in den Lyceen sich zu äußern und sich darauf zu berufen, daß an jedem Lyceum ein aumônier sich befinde und daß man für die religiöse Uebung und die Sittlichkeit überhaupt an diesen Staatsanstalten gewissenhafte Sorge trage, zuletzt aber doch sich dahin aussprach, daß Religion und Unterricht zwei ganz verschiedene Gebiete seien, auf welchen zwar derselbe Zweck, aber durch verschiedene Mittel verfolgt werde. Das vorliegende kaiserliche Decret führt unter den Fundamenten, auf welche sich der Unterricht in allen Schulen der Universität gründen müße, in erster Linie an: die Vorschriften der katholischen Religion (Art. 38, 1). Während es ferner Art. 1 den öffentlichen Unterricht ausschließlich der Universität anvertraut, macht es zu Gunsten der geistlichen Anstalten Art. 3 eine Ausnahme*), indem es wörtlich sagt: „Der Unterricht in den Seminarien hängt von den Erzbischöfen und Bischöfen, je nach den Diöcesen ab. Diese sind es, welche die Directoren und Professoren an denselben ernennen und abberufen. Sie sind bloß gehalten, sich nach den Reglements zu richten, die für die Seminarien von uns gutgeheißen sind." Ferner enthält Art. 101, wo von den Statuten die Rede ist, welche den verschiedenen Lehranstalten durch den Rath der Universität gegeben werden sollen, als leitende Bestimmung für diese Statuten unter anderem die Vorschrift, daß für die Zukunft die Vorstände (proviseurs und censeurs) der Lyceen, sowie die der Collegien (principaux und régens) ferner die maîtres d'études in diesen Schulen zum Cölibat und gemeinsamen Leben verpflichtet sein sollen, während die Professoren an den Lyceen verheirathet sein können.

*) Eine Ausnahmestellung gegenüber von der Lehrkörperschaft nimmt übrigens auch die polytechnische Schule ein, welche unter den zur Universität gehörigen Schulen nicht genannt ist, so glänzend die Stellung war, die sie schon damals in Paris einnahm.

Wir werden uns schwerlich irren, wenn wir annehmen, daß mit diesen Bestimmungen, die mit denen des Gesetzes vom J. 1802, in welchen Cölibatäre als Lehrer und Vorstände geradezu ausgeschlossen waren, in directem Widerspruch stehen, eine Annäherung an die Kirchengewalt gegeben, eine Concession an den Papst gemacht werden wollte.

Napoleon hatte die Kirche wieder restaurirt, er hatte einen großen Werth darauf gelegt, von dem Papst gekrönt zu werden. Von Stund an verlangte die Kirche auch wieder den ihr, wie sie glaubte, gebührenden Einfluß auf den öffentlichen Unterricht. Es erhoben sich Stimmen aus diesem Lager, gegenüber von welchen der ohnehin in Streitigkeiten mit dem Papst verwickelte Autokrator vorerst noch einige Rücksicht eintreten lassen wollte. Wie bald ihm jedoch der Faden der Geduld riß und wie schnell ein entschiedener Bruch eintrat, das werden wir sofort hören.

Im Jahr 1809 (17. Mai) wurde die weltliche Herrschaft des Papstes aufgehoben, der Kirchenstaat zum empire geschlagen und der Papst, der den Kaiser excommunicirte, im Juli gefangen nach Savona gebracht. Das kaiserliche Decret vom 15. Nov. 1811 (Moniteur 1811 Nr. 321), das letzte von Bedeutung auf diesem Gebiet, ist unter dem Einflusse dieser Verhältnisse erschienen und athmet entschiedene Feindschaft gegen die geistlichen Anstalten. Es verfügt in dem ersten Capitel die Vermehrung der Lyceen auf die Zahl von 100,*) legt die Regelung der Gehalte der Lehrer und Vorsteher an den Collegien in die Hände der Regierung, beschränkt die Befugnisse der Privatinstitute und der geistlichen Schulen, vermindert die Zahl der letzteren und stellt sie alle unter die Leitung der Universität, behält endlich den Präfecten in ihren Bezirken das Recht und die Pflicht einer Oberaufsicht über alle Anstalten vor, die unter der Leitung der Universität stehen, so daß sie sich nicht nur zu überzeugen haben von der genauen Beobachtung der kaiserl. Vorschriften über die Leitung dieser Anstalten, sondern auch dieselben von Zeit zu Zeit besuchen, nach den Sitten und dem Gesundheitszustande der Zöglinge sich erkundigen sollen und sich von den Vorstehern, Lehrern, Beamten und Eltern nach Umständen Aufschluß erbitten können. Dabei sollen sie jedoch nicht anordnend eingreifen, sondern an den Minister des Innern berichten und dem Großmeister davon Mittheilung machen (Art. 33—40).

Die **Beschränkung der Privatanstalten** ergiebt sich aus folgenden Bestimmungen. Eine Privatanstalt (institution, pension) kann selbst an Orten, wo keine Lyceen oder Collegien sind, den Unterricht dieser nie ganz ersetzen. Die geringeren Privatanstalten (pensions) dürfen nicht über die classes de grammaires (VI, V, IV,) die höheren Privatanstalten nicht über die classes d'humanités (III, II, I,) hinausgehen. Die oberste Classe (philosophie) bleibt ausschließlich den Collegien und Lyceen vorbehalten. In Städten, in denen sich Lyceen oder Collegien befinden, haben die Schüler der Privatinstitute den Unterricht in den Lyceen oder Collegien zu besuchen, Unterricht darf in den Privatanstalten nur in der Form der Repetition des Unterrichts der Lyceen und Collegien und in den ersten Elementen gegeben werden, die in den Lyceen und Collegien nicht vorkommen. Von einer Concurrenz der Privatinstitute mit den öffentlichen Anstalten kann also nicht die Rede sein. Ja die Privatanstalten dürfen überhaupt Zöglinge, die über 9 Jahre alt sind, nur aufnehmen, wenn die Lyceen und Collegien derselben Stadt keine mehr aufnehmen können. Sämmtliche Zöglinge von Privatschulen tragen die den Zöglingen der Lyceen vorgeschriebenen Uniformen. Jeden Tag führt ein Lehrer die Schüler der Privatinstitute zum Unterricht in die Lyceen oder Collegien desselben Orts (Art. 15—23). Hieraus ergiebt sich, daß Privatschulen nirgends neben öffentlichen Schulen in parallelel Stellung bestehen dürfen und

*) Dies kam, wie so manches andere, was die kaiserlichen Decrete enthalten, nie zur Ausführung. Die Zahl der kaiserl. Lyceen betrug im Jahr 1813 nicht mehr als 36. S. den Art. Frankreich S. 474.

nur in so weit geduldet sind, als sie öffentliche Schulen, wo sie fehlen, bis zu einem gewißen Grad ersetzen, oder, wo diese vorhanden sind, Schülern Dach und Fach gewähren, welche wegen Ueberfüllung der öffentlichen Anstalten nicht in diese aufgenommen werden können.

In noch weit schrofferer Weise wird das Staatsmonopol gegenüber von den geistlichen Schulen in Anwendung gebracht (Art. 24—32). Wir erinnern uns hiebei, daß Napoleon indessen in die giftigsten persönlichen Händel mit Pius VII. verwickelt worden war, welche so weit giengen, daß der Autokrator den Papst zuletzt als Rebellen erklärte, ihm Wagen, Pferde, Dienerschaft, den Gebrauch der Feder entzog und jede Ehrenbezeugung gegen seine Person verbot. Die Bestimmungen in Betreff der geistlichen Schulen, d. h. derjenigen Schulen, welche besonders bestimmt sind für Zöglinge, die sich dem geistlichen Stande widmen wollen, lauten folgendermaßen: diese Schulen werden wie die anderen durchaus unter die Leitung der Universität gestellt, niemand kann dort unterrichten, als Mitglieder der Universität, welche zur Verfügung des Großmeisters stehen. Es kann hinfort in jedem Departement nur eine solche geistliche Schule bestehen und zwar nur an Orten, in welchen sich schon Lyceen oder Collegien befinden, alle übrigen Schulen dieser Art werden geschlossen, ihre Locale und Geräthschaften nimmt die Universität für ihre Zwecke zu handen; die Präfecten und Generalprocuratoren werden für die Vollziehung dieser Maßregeln verantwortlich gemacht; die Zöglinge dieser Schulen haben ihren Unterricht in den Lyceen und Collegien zu genießen, wohin sie wie die Schüler der Privatanstalten zu führen sind. Es bleibt ihnen von dem klerikalen Charakter nichts, als die geistliche Tracht und die Glocke, welche das Signal zu ihren Uebungen giebt, während hiezu in den öffentlichen Schulen die Trommel eingeführt ist. Nehmen wir hinzu, daß in Art. 168 ff. der bereits im J. 1808 angeordnete Einzug der Güter (Gebäude, Grundstücke, Renten &c.), welche den Anstalten früher gehört hatten, zu Gunsten der Universität aufs neue eingeschärft und verfügt wird, daß die Universität unverzüglich (sans retard) in den Besitz der Güter gesetzt werde, welche ihr noch nicht überantwortet worden seien, so haben wir, was Besitz und Unterricht betrifft, eine vollständige Säcularisation der geistlichen Schulen, denen im Concordat vom J. 1801 Art. 23 und 24 (Moniteur an 10. Nr. 197. S. 794) eine gewiße Selbständigkeit unter der nächsten Aufsicht der Bischöfe und in dem Gesetz von 1808 Art. 3 eine Ausnahmestellung gegenüber der Universität eingeräumt war. Jede Autonomie sowohl der Privaten als der Corporationen hat aufgehört, der Staat befindet sich in dem unbeschränkten Alleinbesitz des Unterrichts und es ist noch besonders bemerkenswerth, wie in dem Decret von 1811 die Thätigkeit des Großmeisters anfängt zurückzutreten hinter dem Einfluß des Ministers des Innern. Zahlreiche Artikel (2. 11. 171. 174. 182. 190 u. a.) geben Zeugnis davon, daß der Minister des Innern die letzte Entscheidung in Händen hat und der Großmeister nur so zu sagen eine Speditionsmaschine ist, geschaffen um dem ganzen Bau eine monarchische Spitze zu geben und einen größeren Nimbus von Glanz um denselben zu verbreiten. Es macht einen eigenthümlichen Eindruck und kann nicht eben hohe Vorstellungen von den Functionen und der Bedeutung des Großmeisters erwecken, wenn Art. 14, in welchem den Zöglingen der Collegien eine blaue Kleidung vorgeschrieben ist, noch hinzugefügt wird, daß die Form derselben durch den Großmeister werde bestimmt werden.

Im übrigen beschäftigt sich das kaiserliche Decret v. 15. Nov. 1811 fast ausschließlich (Art. 41 — 164) mit der Disciplin und Jurisdiction der Universität. Die kaiserliche Universität nämlich, insbesondere der Großmeister und der hohe Rath der Universität übt über ihre Mitglieder eine Gerichtsbarkeit in allem, was die Beobachtung der Statuten und Ordnungen, die Erfüllung der Pflichten und Verbindlichkeiten eines jeden, Beschwerden und Anforderungen gegen die Mitglieder hinsichtlich der Ausübung ihres Amtes, Injurien, Ehrenkränkungen, Aergernisse unter den Mitgliedern selbst, Verfehlungen der Zöglinge, ferner was die Anwendung der Strafen be-

trifft, in welche die Schuldigen verfallen sind (Art. 41). Hiebei wird die Zuständigkeit nach den einzelnen Fällen bezeichnet, von Uebertretungen, Vergehen und Strafen, insbesondere auch von solchen Vergehen gehandelt, die unter den Lehrern und Beamten unter sich, ferner unter den Zöglingen vorkommen, weiter ist die Rede von Forderungen und Beschwerden, endlich wird das Verfahren vor dem Großmeister, Rath, die Art der Entscheidung, deren Ausfertigung und Vollziehung beschrieben. Ein Analogon von Staatsanwaltschaft (Ministère public Art. 124—127) hat bei dem hohen Rath der Universität der Kanzler, bei den akademischen Räthen einer der akademischen Inspectoren zu üben.

Indessen ist hiemit nur eine bestimmte Disciplinargewalt und Jurisdiction der Universität innerhalb ihres Kreises ausgesprochen, wie sie auch auf anderen Gebieten besteht, analog der sonst geübten Administrativ- und Forstjustiz, wie sie aber bei Erziehungs- und Unterrichtsanstalten theils wegen des Alters der Inculpaten, theils wegen anderer besonderer Verhältnisse, die hier stattfinden, in gewißer Weise nothwendig ist, keineswegs aber ein eximirter Gerichtsstand, wie ein solcher bei den geistlichen und weltlichen Ständen und Corporationen zum Theil bis auf die neuesten Zeiten stattfand. Die Universität ist nicht nur an die Hülfe der Justiz gewiesen, im Falle eines der Mitglieder sich weigerte, ihren Entscheidungen Folge zu leisten (Art. 81), sondern es kann auch gegen diese an den Staatsrath (Art. 50) oder die Gerichtshöfe appellirt werden (Art. 53), die kaiserlichen Procuratoren, auch die Präfecten (Art. 31), sind in manchen Fällen angewiesen, von Amtswegen einzuschreiten (Art. 31. 54. 58. 63) oder die Vollziehung der Entscheidungen zu übernehmen. Sonst wird aber neben der Strafe innerhalb des Kreises der Universität die Verfolgung der Sache durch die ordentlichen Gerichte vorbehalten, z. B. Art. 70, bei Entfremdung öffentlicher Gelder (Art. 74), bei Ueberschreitung der Strafgewalt von Seiten der Lehrer gegen die Zöglinge (Art. 82), bei Betheiligung Dritter, sofern diese nicht freiwillig der Entscheidung der Universität sich unterwerfen wollen. Endlich spricht Art. 157 und 158 ausdrücklich das Recht der Polizei- und Justizbeamten aus, in die Anstalten der Universität einzutreten, um ein Vergehen zu constatiren oder einen Befehl zu vollziehen, wenn dieselben eine besondere schriftliche Vollmacht der Procuratoren vorweisen. Die Anstalten der Universität sollen überhaupt gegenüber von den Gerichtshöfen keinerlei Art von Privilegien haben, welche nicht in dem Decret ausdrücklich bezeichnet seien. Nur sind die Procuratoren (Art. 159) angewiesen, in Ausübung ihrer richterlichen Pflichten gegenüber von den Anstalten der Universität so vorzuschreiten, daß die gegen diese Anstalten zu beobachtende Schonung mit dem Interesse der Gesellschaft und der Justiz in Einklang gebracht werde. Sonst sollen die Procuratoren von jeder wichtigen Angelegenheit, welche Glieder der Universität oder Zöglinge betrifft, höhern Orts, d. h. bei dem Minister der Justiz, des Innern und dem Großmeister Anzeige machen.

Eine Reihe von Artikeln 168—186 handelt noch von Dotationen, Schenkungen, und Stiftungen. Zur Annahme und Uebernahme solcher wird die Körperschaft der Universität nach Analogie anderer Körperschaften, Gemeinden, Spitäler &c. unter Vorbehalt ministerieller Genehmigung ermächtigt.

In Vorstehendem glauben wir den Ursprung und die Entwicklung der napoleonischen Anschauungen auf dem Gebiete der Erziehung und des Unterrichts eingehend gezeichnet zu haben. Zeigt sich im ersten Stadium der erste Consul noch in einem wohlthuenden Lichte als Friedensstifter und Ordner gründlich gestörter Verhältnisse, schonende Rücksicht übend gegen andere berechtigte Interessen, so erkennen wir im weiteren Fortschritt den Herrschergeist des Kaisers, der nun ausschließlich auch auf dem Felde des Unterrichts und der Erziehung als der alleinige Gebieter auftritt und ein wohl gegliedertes Gebäude für den Unterricht aufführt, in dessen Räumen alles Unterkunft suchen muß, welches schön ornamentirt und durch himmelanstrebende Spitzen gekrönt ist. Der hier waltende Herrschergeist aber wird auf der letzten Stufe zum fanatischen

Despotismus, der nichts gleichartiges mehr neben sich duldet und jede freie Regung mit Füßen tritt. Die freien Unterrichtsanstalten, welchen der erste Consul noch eine Berechtigung zuerkannte, hat der Kaiser auf ein immer kleineres Gebiet beschränkt, der Autokrator aber, als er auf dem Höhepunct seiner Macht angelangt, hat ihnen den Todesstoß gegeben.

Um aber den Geist der Gesetzgebung auf dem Gebiete des Unterrichtswesens in Frankreich in den Tagen Napoleons vollständig zu bezeichnen, müßen wir auch ins Auge fassen, auf welche Gebiete sich dieselbe bezogen hat. Und hier tritt uns die interessante Thatsache entgegen, daß sich dieselbe fast ganz auf das Gebiet der Mittelschule (den Secundärunterricht) beschränkt. Aus diesen Schulen dachte sich der Herrscher die unmittelbaren Werkzeuge seiner Gewalt, Officiere und Beamte, herzuziehen. Was für das Volksschulwesen geschehen ist oder auch nur geschehen sollte, verdient kaum einer Erwähnung. Die Aufgabe der Hochschule aber soll durch isolirte Specialschulen oder Facultäten erreicht werden, deren Gründung und Organisation selbst übrigens sehr langsam und unvollkommen erfolgte. Es muß ferner constatirt werden, daß von Anstalten zur Bildung des weiblichen Geschlechts nirgend die Rede ist. Seine Ansicht von dem Werthe des Weibes hat Napoleon in dem bekannten Wort an Frau von Staël niedergelegt, daß diejenige die beste sei, die dem Staate die meisten Kinder gebäre.

Der Geist dieser Gesetzgebung aber giebt sich noch weiter zu erkennen in der Art und den Mitteln der Bildung, welche in den genannten Anstalten zur Anwendung kommen sollten. Es war alles darauf berechnet, dem höchsten Willen gehorsame, willige, brauchbare Diener heranzuziehen. Eine würdige, auf der Höhe der Zeit stehende Ansicht von der Aufgabe der Erziehung und des Unterrichts findet sich nirgends in diesen Gesetzen und Decreten.*) Sie kennen nichts höheres als Treue gegen die katholische Religion, gegen die Dynastie, die Oberen. Die Schüler werden nicht bloß unterrichtet, sondern erzogen, sie sind wesentlich Zöglinge, élèves; sie werden durch eine Reihe von Jahren dem Kreise der Familie entrückt und unter den Einfluß der Staatserziehung gestellt. Ein guter Theil wird unentgeltlich erzogen; dadurch werden die Eltern und die Kinder dem Staate verpflichtet. Die Disciplin und die Bewegung des täglichen Lebens in diesen Anstalten hat einen militärischen Charakter. — Hauptbestandtheile des Unterrichts aber sind die alten Sprachen oder richtiger das Latein und die Rhetorik nebst der Mathematik. So glücklich man den Gedanken nennen muß, den Unterricht wieder auf die alten Sprachen zu basiren und daneben der Mathematik und den Naturwissenschaften ihre wohlberechtigte Stellung einzuräumen, so ist doch der utilitarische Zweck nicht zu verkennen. Die Mathematik und die Naturwissenschaften sollten brauchbare Officiere, Ingenieurs, Chemiker ꝛc. heranbilden und zur Hebung der Industrie und der Gewerbe beitragen; die Uebungen der Rhetorik und der alten Sprachen aber für den Dienst der Regierung jene Rhetoren bilden, durch deren elegante, präcise und gewandte Darstellung sie ihr System zu illustriren suchen mußte, Rhetoren von der Art, wie wir sie in unsern Tagen thätig sehen, um die Gesetze gegenüber dem Publicum und den parlamentarischen Körpern zu empfehlen. Eines der hervorragendsten Stücke dieser Beredtsamkeit haben wir in der Rede zu erkennen, womit Portalis die Discussion über das Concordat mit dem Pabst im Jahr 1801 einführte (Moniteur de l'an 10, Nr. 196, Sitzung des gesetzgebenden Körpers vom 15. Germinal). „Die stolze Phrase der rhetorischen Kunst“ war, wie dereinst in den Zeiten des römischen Kaiserthums „der erste Liebling“ dieser Bildungsperiode. — Um aber diese Unterrichts- und Erziehungsanstalten schleunigst zu bevölkern und schnell emporzubringen, dazu wurden alle Hebel des Ehrgeizes und des

*) Es ist dies um so bemerkenswerther, wenn wir an die idealen Tendenzen eines Pestalozzi und Fellenberg denken, welche diesen Gesetzen gleichgültig waren; der Moniteur jener Jahre erwähnt einigemal rühmend die Verdienste Fellenbergs, aber nur — um die Fortschritte der Landwirthschaft.

Nutzens in Bewegung gesetzt, der in Frankreich schon zuvor zu diesem Zwecke vorhandene Apparat sorgfältig benützt und das französische Volk an seiner schwachen Seite gefaßt. Concurse, Prämien, Freistellen, glänzende Schaustellungen erzeugten einen ungeheuren Wettlauf. Der Lehrstand dieser Stufe erhielt eine geschlossene, nach außen Achtung gebietende, lohnende Stellung, Titel und Rang, Aussicht auf Beförderung und Versorgung wurde geboten und für die Heranbildung von Lehrern eine lockende Fürsorge getroffen.

Nimmt man hinzu, daß nach und nach der freie Unterricht proscribirt, jede von den Staatsanstalten unabhängige Regung fast unmöglich gemacht, daß eine völlige Gleichheit der Methode, der Lehrbücher, der Disciplin, der Lehrgegenstände in dem ganzen ausgedehnten Reiche hergestellt und der Unterricht so zu sagen überall in gleichem Tempo und Takt gegeben, die Grundsätze der Erziehung nach der gleichen Schablone zugeschnitten wurden, so muß man gestehen, daß die Geschichte nächst den spartanischen Einrichtungen kein System von Staatserziehung und Staatsunterricht mehr aufzuweisen hat, welches klüger berechnet und zweckgemäßer aufgebaut worden wäre, als das napoleonische.

Aber das große Problem, die Gleichheit zu vereinigen mit der Freiheit, in dem Reiche der Ordnung die Mannigfaltigkeit der Lebensäußerungen, in einem Stande des Friedens den Kampf der Interessen gewähren zu lassen und mit Weisheit zu lenken, in dem Einheitsstaate der Individualität den gebührenden Spielraum zu gestatten, dieses Problem hat Napoleon auch hier nicht gelöst. Es lag in der Hand dieses außerordentlichen Menschen, als er die Erbschaft der Revolution antrat, auf den Trümmern eines gänzlich aus den Fugen gegangenen Hauses ein völlig neues Gebäude aufzuführen und dem Geiste der französischen Nation eine ganz neue Richtung zu geben. Er hat es vorgezogen, sich an die vorrevolutionären Traditionen anzuschließen, sich selbst einen Thron im alten Stil zu erbauen, die Völker und Fürsten vor seinen Triumphwagen zu spannen, die Geister zu knechten, die Dämonen, die von der Revolution gebändigt schienen, wieder zu erwecken, und statt das gesegnete Andenken eines Wohlthäters der Menschheit sich zu sichern, sich mit der vorübergehenden Glorie eines Herrschers und Eroberers zu umgeben. Es war eine seiner würdige Aufgabe, die verirrten Geister wieder in die Arme der christlichen Religion zurückzuführen. Aber er mußte sie nicht dem Papste wieder in die Hände liefern. Eine Wiederherstellung des Christenthums, ohne die Beigabe der päpstlichen Herrschaft und alles dessen, was sich daran anknüpft, wäre ihm leichter möglich gewesen, als es in den Tagen der Reformation den Fürsten möglich war, mit ihren Völkern sich vom Papst loszusagen. Aber es war ihm nicht um die reinen und tiefen Grundlagen der christlichen Religiosität zu thun. Die äußeren Formen und Anknüpfungspuncte beschäftigten die Aufmerksamkeit des kurzsichtigen Despoten in weit höherem Grade. Ihn fesselte der Glanz der kirchlichen Würden, der zu den Füßen des Thrones liegenden Bischöfe und Erzbischöfe, der von dem Papst zu weihenden Krone und so hat er denn sich begnügt, „den äußeren Cultus und die Hierarchie oder den Mechanismus einer vom Staat angeordneten Gottesverehrung neu zu begründen."*) — Ganz ebenso verhält es sich mit der pädagogischen Thätigkeit Napoleons I. Die Revolution hatte auch auf diesem Gebiete vollständig aufgeräumt, die Collegien und Facultäten aufgehoben und keine Anstalten an die Stelle zu setzen gewußt, die von irgend einem Erfolg begleitet gewesen wären, wenn man die einzige polytechnische Schule ausnimmt, welche von der Revolution (1794) gegründet einen glänzenden Fortgang hatte. Nun galt es, das ganze Erziehungs- und Unterrichtswesen von einem großartigen staatsmännischen Gesichtspuncte aufzufassen, und es fehlte in

*) Worte Schlossers Gesch. des 18. Jahrh. VI, S. 373 u. 375. Wir müßen uns überhaupt mit den Betrachtungen, womit Schlosser a. a. O. den Abschluß des Concordats begleitet im Gegensatz von Thiers „dem zum Geschichtschreiber gewordenen Rhetor" einverstanden erklären.

jenen Tagen dazu nicht an leuchtenden Vorgängen (Pestalozzi, Fellenberg, Fichte), es galt, dieses große Gebiet zu ordnen mit freiem Geiste, mit Liebe und Hingebung, auf die Bedürfnisse des Volkes einzugehen, den mannigfaltigen Bestrebungen, Eigenthümlichkeiten, Interessen einer großen Nation Rechnung zu tragen, insbesondere den unteren Ständen, den Armen im Volke, Gelegenheit zu schaffen, um zu einem Bewußtsein ihrer menschlichen Bestimmung zu gelangen und in der allgemeinen Verwirrung der Begriffe, welche die Revolution in ihrem Gefolge hatte, wieder einen Halt zu gewinnen.

Allein der gewaltige Mann, der wirklich anfangs die Sache des Unterrichts und der Erziehung mit hellem Blick und geschickter Hand in Angriff genommen hatte, verlor sich bald selbst unter den Eingebungen der Selbstsucht und des Ehrgeizes. Bald proclamirte man als Basis des Unterrichts die Treue gegen die katholische Religion, gegen die Dynastie, gegen die Vorgesetzten, man ignorirte das Volksschulwesen fast gänzlich, man beschränkte sich auf das Gebiet des Secundärunterrichts, unterdrückte auch hier jede freie Bewegung und schuf, wie ein Redner treffend sich ausdrückte, „einen Mechanismus des Unterrichts und der Erziehung," wie man einen Mechanismus der Gottesverehrung neu begründet hatte.

Der Geist der Selbstüberhebung und Menschenverachtung, der die großen politischen Acte des Autokrators bezeichnet, tritt uns auch auf diesem Gebiete in deutlichen Zügen entgegen. Aber die von ihm misachteten Bedürfnisse und Rechte der Nation sind denn doch zur Geltung gekommen. Unter der Julius-Dynastie erhielt das Volksschulwesen durch das Gesetz vom 28. Juni 1833 durch das Ministerium Guizot erstmals eine ausführliche gesetzliche Organisation. Napoleon III. aber, sonst in den meisten Stücken der treue Nachtreter des ersten, hat durch die ersten gesetzgeberischen Acte seiner Regierungsthätigkeit (Gesetze vom 15. März 1850 und 9. März 1852) das Princip der Unterrichtsfreiheit anerkennen müßen und damit hat die alte Université de France (vgl. den Art. Frankreich II. S. 455) ihre wesentliche Bedeutung verloren.

Hirzel.

Nassau, Herzogthum.*) Allgemeines. Der jetzige Umfang des Herzogthums besteht seit 1816, wo mit dem Aussterben der Usingen'schen Linie des Walramischen Stammes die Weilburgische allein in den Besitz der Regierung des ganzen Landes gelangte. Es umfaßt infolge des Reichsdeputations-Hauptschlusses von 1803, der Wiener Congreßacte und des mit Preußen abgeschlossenen Staatsvertrags von 1816 außer ehemals Nassau-Oranischen und Nassau-Walramischen Ländern Theile der geistl. Kurfürstenthümer Mainz und Trier, Theile von Kurpfalz, von Hessen, von Wied-Neuwied, von Sayn-Hachenburg, die Grafschaften Wied-Runkel, Leiningen-Westerburg, Holzappel nebst der Herrschaft Schaumburg, die Waldbott-Bassenheimschen Herrschaften Cransberg und Reiffenberg u. s. w. Jeder dieser Theile hat eine besondere Schul-

*) Die Redaction gewährt obigem Artikel über das Schulwesen in Nassau einen größeren Raum, als ursprünglich dafür vorgesehen war, weil eine zusammenhängende gedruckte Darstellung des Gegenstandes bis jetzt nicht vorhanden ist, noch weniger eine geschichtliche Behandlung der wichtigeren Puncte, die das Verhältnis der Schulzustände dieses Landes zu den allgemein deutschen klar machen könnte, und weil sich hier auf kleinem Gebiet eine Menge wichtiger Schulfragen abspiegeln, welche die Zeit bewegen, so daß dieses Schulwesen in bedeutenden Beziehungen theils in ausgezeichneter Weise geordnet, theils wenigstens typisch genannt werden kann. Auf übersichtlichem Terrain wird hier der Kampf zwischen den verschiedenen Principien, die sich gegenüberstehen, ausgekämpft; Fragen, die an manchen andern Orten noch als zweifelhaft gelten, sind hier durch die Erfahrung entschieden, während in andern Beziehungen eine umsichtige Schulverwaltung die Früchte der im übrigen Deutschland mit günstigem oder ungünstigem Erfolg angestellten Versuche und die von der wissenschaftlichen Erörterung ermittelten Resultate zum Nutzen der heimischen Anstalten zu verwerthen sucht; der Artikel stellt somit nach unserer Ansicht eine Anzahl Warnungstafeln und Wegweiser auf, welche wir der Beachtung empfehlen möchten.

D. Red.

geschichte vor seiner Einverleibung in das Herzogthum. Hier kann nur eine solche der Nassau-Oranischen und Nassau-Walramischen Länder gegeben werden.

A. das Volksschulwesen. I. Geschichtliches bis zum Edict von 1817. Die beste Quelle ist Schellenberg, Geschichte des Volksschulwesens im Herzogthum Nassau in den von ihm, Wagner, Schwarz und d'Autel redigirten freimüthigen Jahrbb. der allg. deutsch. Volksschulen, nach welcher Heppe im dritten Bande seiner Gesch. des D. Volksschulwesens S. 263 bis 304 erzählt. Wir beschränken uns auf der Zeit und Sache nach Bemerkenswerthes.

Abgesehen von der Verbindung einer höhern und niedern Schule mit dem 1333 vom Graf Gerlach von Idstein, dem Sohne des deutschen Königs Adolf, errichteten Martinsstift für regulirte Chorherren und von einzelnen Notizen über weltliche „Schulmeister, Kindermeister" in den Städten Herborn 1347, Dillenburg, Wiesbaden 1477 beginnt auch die Geschichte des Nass. Volksschulwesens erst mit der Reformation. In den Ottonischen Ländern, wo 1552 die Messe überall abgeschafft war, wurde auf einem Convente zu Diez 1582 berathen, wie neben den lateinischen deutsche Schulen errichtet werden könnten. Graf Johann der Aeltere (1560—1606) ist als der eigentliche Schöpfer derselben anzusehen. Von 1588—95 waren bereits in 25 Dorfgemeinden solche Schulen, und nicht bloß Kirchspielsschulen. „Wo es der Dienst leidet, sollen Pastors gegen die Glöcknergebühren Knaben- und Mädchenschulen anstellen und halten." Auch Mädchenschulen finden sich schon in Städten unter Lehrerinnen, die aber später Lehrern weichen mußten. Kirchliche Erziehung der Jugend Hauptzweck. Lehrer mit den Gefällen des Küster- und Glöcknerdienstes, auch mit Fruchtabgaben, mäßigem Schulgelde dotirt. Unter 100 fl. keine Dotation. 1621 Sommerschulen, wenigstens für die Kinder bis zum achten Jahre angeordnet. Aber schlechter Schulbesuch selbst im Winter, nicht allein wegen der klimatischen Verhältnisse des Westerwaldes; daher Dingschulen auf den Filialen, von Dinglehrern für den Winter gehalten, von Haus zu Haus mit der Schule im Dorfe herumziehend. Verfall des Schulwesens durch die Verwüstungen des dreißigjährigen Kriegs. Die Schulverordnung von 1664 befahl häufige Visitationen durch die Geistlichen, Ueberwachung des Schulbesuchs vom 5. Lebensjahre an, Zahlung eines Schulgelds auch für die Kinder, welche nicht in die Schule geschickt werden, und genehmigte Abtrennung von der Kirchspielsschule zur Gründung einer eigenen Dorfschule. Die Kirchenordnung von 1669 verlangte alle 8 Wochen Visitation, halbjährige Prüfungen. Um jede Schmälerung der Competenzen zu verhindern, wurden genaue Verzeichnisse derselben in zwei Ausfertigungen aufgestellt. Willkürliche Annahmen und Entlassungen der Lehrer ohne Genehmigung des Consistoriums untersagt, aber ihnen auch strenge Pflichterfüllung und Monatsberichte an die Pfarrer auferlegt.

Die Instruction für die „Bürgerschule" zu Herborn von 1731 verlangt täglich 5 Stunden Unterricht, Uebung des Gebets, des Heidelberger Katechismus, „der nicht bloß, wie auserlesene Psalmen und schöne Lieder, auswendig gelernt sondern begriffen werden soll," fleißiges Buchstabiren, Uebung im Lesen von Briefen, „was den Professionisten sehr nützlich," im Schreiben einer „feinen Hand" nach Vorschriften, im Singen nach Noten, im Rechnen der 4 Species, verbietet Fluchen und garstiges Reden, will Gewöhnung an gute Manieren, Ehrerbietigkeit und Ehrbarkeit, befiehlt strenge Aufsicht der Jugend in der Kirche, bei Leichenbegängnissen, musterhaften Lebenswandel der Lehrer zum Vorbild der Jugend, Züchtigung der Straffälligen „doch alle Zeit mit Verschonung des Kopfes." Die Diezer Schulordnung von 1736 war noch ausführlicher und strenger. Sie ist reich an vortrefflichen Bestimmungen. 1761 belegt ein Consistorial-Erlaß von Dillenburg muthwillige Schulversäumnis mit einem Kreuzer Strafe ad pios usus. Freiheit der Lehrer für ihre Person von allen herrschaftlichen und Gemeinde-Handdiensten, Abkauf der Spanndienste mit Geld, trotzdem Theilnahme an allen Gemeindenutzungen, Einsammlung der Fruchtbesoldung für den Lehrer durch den Heimberger, Lieferung des zum Heizen erforderlichen Holzes statt der von den Schülern mitzubrin-

genden Schulscheite ordnete die Oranien-Nass. Landesregierung 1773—81 an. Ein Schullehrerseminar ist in den Ottonischen Landen nicht gegründet; die dafür gesammelten Fonds wurden zur Unterstützung von fähigen Adspiranten und tüchtigen Bildnern derselben verwendet. Die Schulmeisterschule des Pfarrers Jüngst zu Niederdresselndorf mit einem dreijährigen Cursus und diejenige des Lehrers Steub zu Dillenburg waren hervorragend. Industrieschule zu Diez von 1805—1808 nach dem Muster der braunschweigischen errichtet. Lehrbücher in den Schulen: die Herborner Bibel; der Heidelberger Katechismus, seit 1691 nur der kleine; das Gesangbuch und eine Fibel.

Aus den Walramischen Landen ist eine Weilburgische Verordnung von 1602 über Erbauung und Unterhaltung von „bequemen Schulhäusern für Schulmeister und ihre Kinder" und aus 1777 die Stiftung einer Wittwen- und Waisenkasse für Volksschullehrer bemerkenswerth. Bekannt ist die Kirchheimbolandsche Auflehnung gegen Einführung eines zehn Seiten langen ABC-Buchstabir- und Lesebuchs in die protestant. Schulen (1778), weil es weder die zehn Gebote, noch den Glauben, noch das Vaterunser enthalte. Der große Kosten verursachende Streit, welcher das Einrücken von 800 Pfälzer Soldaten nach sich zog, endete mit Zurückziehung des Buchs. Im Usingenschen wurde 1624 jede Schulversäumnis mit 5 Albus oder entsprechender öffentlicher Arbeit bestraft, 1700 die Wiederholung der Sonntagspredigt anbefohlen, das Auswendiglernen beschränkt, auf Gewöhnung zum Gehorsam gegen die Obrigkeit gehalten. Am besten aber war in den Idsteinischen und Wiesbadenschen Landen, seit 1590 bereits, für Errichtung von Volksschulen durch den Superint. Tobias Weber gesorgt, dem Joh. Christ. Lange zu Idstein und Egid Günther Hellmund zu Wiesbaden im Anfange des 18. Jahrhunderts würdig nachfolgten. War durch letzteren die Gründung eines Waisenhauses 1721 bewirkt, so wurde er auch 1734 der Begründer des ersten Nass. Seminars in Verbindung mit demselben. In Idstein wurde der Fürst Karl Wilhelm (1775 bis 1803) der Begründer einer allseitigen Reorganisation des Schulwesens. Seine „Schulordnung" von 1778 in 89 §§ gieng der Errichtung des Schullehrerseminars in Idstein um ein Jahr voran. Sie schrieb als Lehrgegenstände Lesen und Schreiben, Religion und Rechnen, Elemente der Landwirthschaft (nach einem Lehrbuche) und Anweisung zu praktischen Aufsätzen für das bürgerl. Leben vor, ließ die Schüler in 3 Abtheilungen von Michaelis bis Pfingsten in 32 Stunden, im Sommer an 2 Tagen 2 Stunden lang unterrichten, schrieb Lehrziele und Lehrmethode vor und gab eine große Reihe von Pflichten für die Lehrer, die zum größten Theile bis auf den heutigen Tag eingeschärft werden könnten, wenn auch einzelne, z. B. „wo möglich keine Katzen und Hunde in der Stube während des Unterrichts zu halten," überflüssig, andere wie „der Stock gehört für den Hintern und den Rücken, nicht aber für die Fingerspitzen" durch neue aber nicht bessere ersetzt sind. Mit der Auflegung von erweiterten Pflichten und den Anforderungen einer seminaristischen Ausbildung, ohne welche niemand mehr als Lehrer angestellt wurde, (selbst alle noch nicht 25 Jahre alten Dinglehrer mußten in das Seminar) gieng aber, wie es immer sein sollte, die Sorge für Besserstellung der Lehrer Hand in Hand. Die Dingschulen fielen. Die Schullehrercompetenzen wurden neu regulirt und in 4 Classen eingetheilt (15 mit über 150 fl.; 17 mit 150 in Orten mit über 70 Schulkindern; 14 mit 120 fl. bei 50—70 Schulkindern; 30 mit 100 fl. bei weniger als 50 Schulkindern: alles neben Wohnung und Holz). Keinem Lehrer sollten mehr als 2 Mrg. Wiesen und 1 Mrg. Acker belassen werden, „damit er nicht verbauere." Zur Ausführung dieser Stellenverbesserung wurden die Interessen von 30,000 fl. überwiesen, zur Gründung des neuen Seminars, das nach dem Vorbilde des Karlsruher Seminars in Verbindung mit dem Idsteiner Gymnasium gesetzt wurde, ein Capital von fast 10,000 fl. So liberal zeigte sich Karl Wilhelm. Als obligatorische Lehrgegenstände des Seminars, in welchem 8 Zöglinge von 18—25 Jahren aufgenommen wurden, von denen 4 frei Logis, Bett, Holz und Licht nebst halber Kost erhielten, waren in einem zweijährigen Curse: der Katechismus nebst einer weitern Ausführung

der hl. Glaubens- und Sittenlehre und bibl. Geschichte; Lesen und Anfangsgründe der Etymologie der latein. Sprache; Grundsätze der natürl. Moral und Landwirthschaft; Schreiben und Rechnen; Singen; Clavier-, Orgel- und Violinspiel; Schulkunde (Pflichten und nöthige Amtsklugheit des Schulmeisters); praktische Anleitung zum Schulhalten und Katechisiren. Frei stand die Theilnahme am Unterricht in Geographie, Geschichte und Geometrie im Gymnasium. Später wurde die Verbindung mit dem Seminar aufgehoben, auch kathol. Zöglingen der Zutritt gestattet, nachdem das Fürstenthum einen Zuwachs von kathol. Territorien durch den Reichsdeputations-Hauptschluß erhalten hatte.

Seit 1806 nämlich hatten die Fürsten der noch übrigen beiden Linien des Walramischen Stammes, als Mitglieder des Rheinbunds, der eine, Nassau-Usingen, den Titel eines souv. Herzogs, der andere Nassau-Weilburg, den Titel eines souv. Fürsten angenommen und ihre Länder unter eine gemeinschaftliche Regierung gestellt, bis nach dem Aussterben der Usingenschen Linie (1816) das ganze Land in Besitz der Weilburgischen kam. Es wurde deshalb allen Schulen, auch denen der neu acquirirten Territorien (im Mainzischen und Neuwiedischen war bisher schon viel dafür geschehen, weniger im Trierischen und Hachenburgischen) eine gleiche Fürsorge gewidmet, wenn auch die Unsicherheit der polit. und territorialen Verhältnisse erst 1813 gestattete, eine Centralstelle für das Schul- und Erziehungswesen im Herzogthum zu errichten. Damals wurde C. A. Schellenberg von Neuwied in sein Vaterland als zweiter Stadtpfarrer nach Wiesbaden zurückgerufen und mit dem Referat bei der Ministerialkanzlei in Schulsachen betraut. 1815 wurde bei der neugebildeten Landesregierung des Herzogthums eine Section für das gesammte Schul- und Erziehungswesen errichtet; 1816 zu Idstein durch Denzel von Eßlingen ein Lehrcursus für Schullehrer gehalten, denen Diäten aus den betr. Kirchenkassen bewilligt wurden; dadurch wurde im Kreise der Lehrer ein neues Leben erweckt. Unter dem 24. März 1817 erschien sodann, „um den unter sehr verschiedenartigen Formen in den verschiedenen Landestheilen bestehenden öffentlichen Unterrichtsanstalten eine zweckmäßige in einander greifende Einrichtung zu geben," das landesherrliche Edict, die Einrichtung der öffentlichen Unterrichtsanstalten betreffend, als dessen geistige Urheber, Redactoren und Beförderer Schellenberg, Koch, Hegmann, Möller und von Ibell anzusehen sind. Es bildet einen Theil der damals über alle Zweige der Verwaltung des neugebildeten Herzogthums sich verbreitenden von Ibell'schen Neuorganisation und machte weithin ein gerechtfertigtes Aufsehen, wie es auch manchen andern deutschen Schulorganisationen zum Muster gedient hat. Bis jetzt besteht es, spätere gesetz-, verordnungs- oder auch bloß rescriptsmäßig getroffene Abänderungen von größerer oder geringerer Bedeutung abgerechnet, mit seinen ausführlichen Ausführungsverordnungen (Instructionen für Schulinspectoren und Schulvorstände, Schulordnungen und Lehrpläne für Gymnasium und Pädagogien, für das Seminar, für die Volksschulen, resp. Realschulen) zu Recht (vergl. Nassauisches Bürgerbuch, eine Sammlung der wichtigeren Landesgesetze. Wiesbaden 1856, Bd. 5). Denn der im Jahre 1849 von einer freigewählten Commission von Lehrern aller Kategorieen unter Vorsitz wechselnder Regierungscommissarien ausgearbeitete und durch den Druck veröffentlichte „Entwurf, die Revision des Gesetzes über den öffentlichen Unterricht und die Reorganisation des Gesammtschulwesens," 40 Seiten in 4°, ist infolge der Zeitverhältnisse nicht weiter in Verhandlung genommen worden, ebensowenig sind die „grundrechtlichen" Bestimmungen über die Schule zur Geltung gelangt, da die „Zusammenstellung des nach den bestehenden Gesetzgebungen im Herzogthum geltenden Staatsrechts" vom 28. December 1849, in welcher jene Aufnahme gefunden hatten, durch Edict vom 25. Novbr. 51 wieder aufgehoben wurde. Auf die Fassung späterer Gesetze und Verordnungen ist aber beides nicht ohne Einwirkung geblieben.

II. Gesetzgebung und Verwaltung des Volksschulwesens von 1817 nebst ihrer Fortentwicklung. Das Edict von 1817 giebt die Definition des Zweckes und des Zieles

der Elementarschule dahin: „die jedem Menschen im Staatsverhältnisse ohne Unterschied des Geschlechts, der Religion, des Standes und der künftigen Bestimmung nothwendige allgemeine Bildung zu gewähren, um ihn dadurch zum Fortschreiten auf eine höhere Stufe der Entwicklung geschickt zu machen." Danach Aufhebung der Confessionsschulen und generelle Einführung der Communalschulen, Beaufsichtigung derselben und der Lehrer nicht mehr von Seiten der Kirche, sondern durch Regierungsorgane (Localschulvorstände, deren Dirigent der Ortspfarrer; Bezirksschulinspection durch Geistliche oder Weltliche; weltliches Schulreferat bei der Landesregierung), Aufhebung des Unterschieds zwischen Stadt- und Landschulen. Dauer des Unterrichts das ganze Jahr hindurch. Generelle Einführung der Industrieschulen sowie des Unterrichts im Obst- und Gemüsebau. Allgemeine Schulpflichtigkeit. Unentgeltlichkeit des Unterrichts Besserstellung der Lehrer nach innen und außen.

1. Communalschulen. Durch das Edict ist das Princip der Losreißung der Schule von der Kirche und der ausschließlichen Unterordnung unter die Regierung nach allen Richtungen hin durchgeführt. Die nur von der Regierung in ihren gesammten Dienstverhältnissen abhängigen Lehrer erhalten ihre Vorbildung ohne Unterschied der Confession in einem paritätischen, von nur der Regierung geleiteten Seminar, unterrichten nach den von der Regierung vorgeschriebenen Lehrbüchern, werden von regierungsseitig ernannten und der Regierung untergeordneten Schulinspectoren aus der Zahl bereits angestellter oder pensionirter Staatsdiener ohne Rücksicht der Confession beaufsichtigt. Soviel thunlich sollen in allen Gemeinden, abgesondert nach Geschlecht, Lebensalter, Fähigkeit und Zahl der Schulkinder, Elementarschulen bestehen, mit einem oder mehreren Lehrern besetzt. Jede Gemeinde mit 60 Schulkindern, mit weniger nur dann, wenn die erforderlichen Mittel ohne Beschwerde aufgebracht werden können oder die Errichtung der Schule aus andern Ursachen dringend gefordert ist, hat eine eigene Schule, die andern sind zu Schulbezirken vereinigt, unter Verpflichtung des Lehrers, während der „rauhen Winterzeit" wöchentlich einige Male in die einzelnen Ortschaften des Schulbezirks zur Unterrichtsertheilung zu gehen. Zweckmäßig eingerichtete und in baulichem Zustande zu erhaltende Schulgebäude nebst Spielplatz für die Jugend und ein Acker für Obst- und Gemüsebau werden verlangt. Wo die Mittel fehlen, besonders da, wo der Lehrer zu einer Miethwohnung Gelegenheit findet, genügt ein Schulsaal (1824). Ueber Einrichtung, Unterhaltung und Benutzung der Lehrzimmer, deren tägliche Reinigung, jährlich innerhalb der Ferien (1862) vorzunehmende Anstreichung mit grauer Farbe resp. in gedämpften grünen und blauen Farbenmischungen (1854), deren Ausrüstung mit den nöthigen Geräthen und Lehrapparaten, über welche ein doppeltes Inventar vom Lehrer zu führen ist, über deren Heizung mit dürrem von der Gemeinde reichlich zu lieferndem Holze oder Steinkohlen (das Quantum bestimmt Gemeinde- und Schulvorstand, resp. Amt und Schulinspection nach örtlichen Verhältnissen (1827); wohnt der Lehrer im Hause, so hat er Heizung und Reinigung, nicht durch Schulkinder, zu besorgen, wofür er, nicht gesetzlich aber observanzmäßig, sehr häufig das übrig bleibende Holz erhält), über deren zuläßige Benutzung (nicht zu Privatzwecken der Lehrer, wohl aber zu Gemeindezwecken, zu kirchlichen Versammlungen, hin und wieder sogar zu Tanzbelustigungen (!)), über die durch jährliche Anschaffungen, namentlich der von der Regierung empfohlenen Schriften, zu vervollständigende Schulbibliothek, in welcher das Verordnungsblatt nicht fehlen darf, über die Einrichtung der Obstbaumschulen, in oder neben welchen auch für einen kleinen Gemüse- und Blumengarten zur Unterweisung der Schulkinder Raum gewonnen werden soll, über alles dieses bestehen ausführliche Vorschriften. Zum Besuch der Schulen sind die Kinder aller Einwohner des Orts ohne Rücksicht auf die Religion berechtigt, andere nur mit Genehmigung des Schulvorstands. Ueber die Nothwendigkeit der Errichtung einer neuen Schule hat die Regierung allein zu entscheiden, während sie über die Höhe der Competenz derselben über den Minimalbetrag hinaus an die Beschlüsse des Gemeinde- resp. Amts-

bezirksraths gebunden ist. Für jede Schule wird eine Anzahl von 60 bis 120 Kindern angenommen, doch wird in der Regel (1857) schon bei 90 Kindern eine zweite Schule gegründet, oder wenn die Mittel fehlen, ein mit 40 bis 50 fl. zu remunerirender Abtheilungsunterricht mit erweiterter Stundenzahl für den Lehrer angeordnet.

Für alle Kosten der Elementarschule hat zunächst die Gemeinde aus ihren Mitteln aufzukommen, im Falle die letzteren nach dem Urtheile der Regierung unzureichend sind, unter Beihilfe der Staatskasse. Wo durch einen außerordentlichen Andrang zur Niederlassung von Personen, die dem Gemeindeverbande nicht angehören, für Schulzwecke besondere Ausgaben erwachsen, können dieselben zu einer entsprechenden außerordentlichen Gemeindeabgabe herangezogen werden (Gewerbegesetz von 1860). Ist auch edictmäßig aller Unterricht in den Elementarschulen frei, so kann zur Anschaffung der kleineren Schulbedürfnisse und des Feuerungsmaterials (1819), zur Erhaltung des Apparates und der Bibliothek, (seine Lehrbücher hat der Lehrer aus eigenen Mitteln anzuschaffen) seit der Aufbesserung der Lehrergehalte überhaupt zu allen Unterrichtskosten von jedem schulpflichtigen die Schule wirklich besuchenden (1846) Kinde (auch die Kinder des Lehrers sind nicht ausgeschlossen) zum Besten der Gemeindekasse ein „Beitragsgeld" von 12 Kreuzern bis zu 2 fl. für das halbe Jahr vom Gemeinderath erhoben, resp. bei Gemeinden, welche aus der Staatskasse einen Zuschuß zu der Bestreitung ihrer Schulbedürfnisse beanspruchen, von der Regierung angeordnet werden (1862). Für die städtischen Schulen in Wiesbaden mit erweitertem Unterrichtsplan ist die Erhebung eines höhern Beitragsgeldes zugelassen unter Ermäßigung für das zweite und weitere eine städtische Anstalt besuchende Schulkind derselben Eltern. Wo die Gemeinden schuldenfrei sind und keine Gemeindesteuern erheben, kann das Beitragsgeld ganz wegfallen, wie denn auch verhältnismäßig nur wenige Gemeinden über 24 kr. halbjährlich erheben. Alte und neue besondere Stiftungen für die Schulen, sowie die alten Localschulfonds bleiben ihrer Bestimmung gewidmet; die Gefälle derselben wie die Beitragsgelder werden von dem Gemeinderechner erhoben und bilden einen besondern Abschnitt der Gemeinderechnung.

Der Umwandlung der Confessionsschulen in Communalschulen durch das Edict von 1817 mögen verschiedene Ziele und Absichten zu Grunde gelegen haben, nicht etwa allein die Besserstellung der Lehrer, ohne gleichzeitig die von Kriegsschuld noch schwer bedrückten Gemeinden zu sehr zu belasten; an kleineren Orten, namentlich im Hachenburgischen oder auch sonst, fristeten die Lehrer verschiedener Confessionen (zuweilen ein reform., ein kathol. und ein luther.) gar kümmerlich ihr Leben; es wurden vielmehr auch an Orten gemischter Bevölkerung mit mehreren Schulen und Lehrern verschiedener Confession Confessionsschulen nicht weiter zugelassen. Man dachte wohl dadurch die Toleranz unter den verschiedenen Confessionen (die größte Zahl der Katholiken war erst seit 1803 bei dem Herzogthume) zu befördern, auch durch die Schule, welche nur die „jedem Menschen im Staatsverhältnisse nöthige" allgem. Bildung gewähren sollte, die Angehörigen des neuen Staats leichter zum Gefühle der Zusammengehörigkeit zu bringen. Die Urheber des Edicts würden sich ohne Zweifel gegen die Unterstellung aller der Gründe, welche der Artikel Confessionsschulen Bd. I, S. 866 aufführt, zu verwahren wissen. Weil aber Nassau wohl das erste deutsche Land gewesen, welches in seinem ganzen Schulorganismus das Princip der Lostrennung der Schule von der Kirche und der Unterordnung unter den Staat durchgeführt hat, so wird es sich der Mühe lohnen, die Entwicklung dieses Princips hier im Zusammenhange zu beleuchten und chronologisch den neueren Forderungen des kathol. Episkopats gegenüber zu verfolgen. Wenn nämlich die Aufhebung der Confessionsschulen ohne große Schwierigkeit zu Stande kam, so war daran die Omnipotenz des Staats schuld, dem damals eine organisirte Kirchengewalt nicht gegenüberstand, nicht minder die ganze Zeitrichtung, welche einem friedlichen Einvernehmen zuneigte, die milde Art der Ausführung, auch der Hinblick auf die wohl eingerichteten Schulen der Stammlande des Fürstenhauses,

welches dem Schulwesen eine liebevolle Theilnahme bis auf diesen Augenblick zuwendet. Es wurden dabei die nachweisbar für die kirchlichen Dienste der Lehrer bestimmten Fonds möglichst unberührt gelassen, ja unter der vom Volke froh begrüßten Aufhebung aller Naturalabgaben, des Schulgelds, der Stolgebühren nicht selten dem Küster und Glöckner zugewiesen, was derselbe unzweifelhaft früher nur in seiner Eigenschaft als Lehrer bezogen hatte: eine Ausscheidung, welche bei den späteren Trennungen dieser Dienste vom Lehramte den Schulcompetenzen empfindliche Nachtheile bereitet hat. Schwierigkeit machte nur die Ertheilung des Religionsunterrichts und die Versehung der kirchlichen Dienste; denn dabei ließ sich die Confession nicht ignoriren, auch nicht bei den Lehrbüchern. Das Edict verfügte, daß, wo die Anstellung von zwei und mehr Lehrern nothwendig werde, diese an Orten gemischter Bevölkerung von verschiedenen Confessionen genommen würden, offenbar in der Absicht, daß diese den conf. Religionsunterricht besorgen sollten. Denn wo es irgend angieng, sollte zu der Ertheilung desselben der Lehrer verpflichtet sein, „um nicht durch Ausscheidung dieses Lehrgegenstandes die Einheit des ganzen Unterrichts zu stören.“ Nichtsdestoweniger wurde schon 1819 den Geistlichen, „deren Amtspflicht es sei, auch die Kinder in der Religion zu unterweisen,“ angesonnen, den conf. Rel. Unt. in den Schulen selbst zu ertheilen oder doch den Lehrer darin zu unterstützen. Derselbe sollte erst vom 10. Jahre beginnen, bis dahin alle Schüler ohne Rücksicht der Confession einem allgemeinen Religionsunterricht durch ihren Lehrer, möge er einer Confession angehören, welcher er wolle, erhalten. Der Lehrplan schreibt der Volksschule vor, sich die religiöse Bildung zum Ziele zu setzen und in diesem Ziele alle andern Zwecke in Hinsicht auf die Forderungen des bürgerlichen Lebens zu vereinigen. Die Religion sei nicht bloß Sache des Verstandes, sondern auch des Gefühls, welches in höheren Ahnungen gegründet lebendig angeregt werden müsse, um kräftig auf den Willen zu wirken. Jeder Religionscursus habe zwei Theile; im ersten würden die religiösen Wahrheiten klar ausgesprochen, im zweiten das religiöse Gefühl belebt und die gefaßten Willensentschlüsse befestigt. Die Mittel seien Naturbetrachtung, Geschichte, besonders biblische, auch religiöse Musik. Das Pensum des Unterrichts soll für das erste Jahr sein: Anleitung zur Beobachtung der eigenen Empfindungen und Gefühle und Erweckung des sittl. und relig. Gefühls durch Entwicklung der Wahrheiten und Aussprechen derselben in Sentenzen und Sprüchen und durch Erzählungen aus dem kindlichen Leben. Für das zweite Jahr: Gott als Schöpfer, Erhalter, Gesetzgeber und Vater aller Menschen a) in der Natur, b) im Leben, c) in den Aussprüchen des Gewissens. Erzählungen aus der bibl. Geschichte und biograph. Darstellungen der frommen Männer des alten Testaments. Für das dritte Jahr: die Hauptwahrheiten der Religion im allgemeinen. Christus als göttlicher Lehrer. Kindheit, Berufsleben, Wunder, Schicksale Jesu. Hauptwahrheiten des Christenthums in gedrängter Uebersicht, soweit sie für dies Alter faßlich und anwendbar. Für das vierte Jahr: Bibl. Gesch. des alten und neuen Testaments nach Zeitperioden durchgeführt, so daß am Schluß die ganze Religionsgeschichte im Zusammenhange und als fortlaufende Geschichte der göttl. Vorsehung vorgetragen ist. Erst mit dem 5. Jahre soll die Religionslehre der Anleitung des Confessions-Katechismus folgen und im 7. und 8. die Katechismuslehre ihre Vollendung erhalten durch den Vortrag der über alle Verhältnisse des gemeinen bürgrl. Lebens sich verbreitenden Sittenlehre. Die Kinder dieser Classe sollen aus der sonntägl. Predigt schriftlich aufsetzen, was sie behalten haben, für das von den Geistlichen am Montage vorzunehmende Predigtexamen.

Der allgem. Religionsunterricht blieb für die Schüler, welche keinen Lehrer ihrer Confession hatten, in der Regel bis zur Confirmation der einzige, zumal die Eltern aus Sorge für die Gesundheit der Kinder vorzogen, statt zu dem Unterrichte ihres entfernt wohnenden Pfarrers die Kinder in den Unterricht des Lehrers am Schulorte zu schicken. Man half sich dann auch wohl, wogegen erst 1846 die kathol. Kirchenbehörde protestirte, damit, daß der Lehrer das von dem betr. Geistlichen aufgegebene Pensum

abhörte, wie ein Gleiches auch jetzt noch in Ländern mit Confessionsschulen geschehen muß. Vergl. Centralblatt für das preuß. Unterrichtswesen 1860 S. 422. Erst 1829 wurde „gestattet," in Gemeinden mit Lehrern oder Geistlichen verschiedener Confession den allgemeinen Rel.-Unt. mit dem confess. zu vertauschen, „welcher den bescheidenen Geist christlicher Duldung gegen Andersdenkende und deren Glauben nicht ausschlöße und das Gemeinsame in der Lehre aller Confessionen ebenfalls hervorheben solle." Wo und insoweit aber der allg. Rel.-Unt. fortbestehe, da sei dem Lehrer die Moral als Hauptgegenstand und Grundlage ihrer Aufgabe zu bezeichnen. Es dürfe im gesammten Schulunterrichte nichts vorkommen, was Glaubenssätze oder kirchl. Einrichtungen anderer Confess. betreffe; aus einem Kirchengesang- oder Gebetbuche und in einem Katechismus dürfe nur in den Stunden des conf. Rel.-Unterrichts gelesen, gebetet, gesungen werden; über bestimmte Formeln des tägl. Anfangs- und Schlußgebets hätten die Geistlichen beider Conf. sich zu vereinbaren und dieselben der Regierung zur Genehmigung vorzulegen. Die Geistlichen wurden gleichzeitig zu einer regeren Theilnahme an den Schulinteressen aufgefordert und zur Ertheilung des Relig.-Unterrichts verpflichtet, namentlich auch an die Kinder, welche keinen Lehrer ihrer Conf. hätten, und nunmehr vom neunten Jahre an neben dem allgemeinen einen confess. Rel.-Unterricht erhalten sollten, über dessen Resultate der Schulinspector Erkundigungen einzuziehen habe. Es war ganz gewöhnlich, daß der kathol. Schulinspector die Prüfung in dem evang. Relig.-Unterrichte abnahm und umgekehrt. Erst seit 1838 hat durch ein Generale der evang. Landesbischof den confess. Katech.-Unterricht den Dekanen zur Aufsicht und Ueberwachung überwiesen, indem er bei den Kirchenvisitationen an Wochentagen Probekatechisationen anordnete, die in Gegenwart des Pfarrers und der Kirchenvorsteher und aller Lehrer des Kirchspiels in der Kirche durch den Lehrer gehalten werden sollen. Auch Proben im Choralgesang sind dabei zu liefern.

Den Kampf gegen das confessionslose Schulwesen hat mit Entschiedenheit der noch jetzt lebende Bischof von Limburg gleich nach Antritt seines Amts erhoben, indem derselbe schon 1843*) unter andern Forderungen die Leitung des Rel.-Unterrichts und der religiösen Erziehung der seiner Fürsorge anvertrauten kathol. Jugend für sich beanspruchte und daß kein Religionslehrbuch für die kathol. Schüler ohne seine Gutheißung eingeführt werde, sowie daß über kathol. Schulen und Lehrer nur kathol. Geistliche die Aufsicht führen und verpflichtet sein sollten, alle von den Pfarrern an sie gelangenden Beschwerden über unkirchliches Benehmen der Lehrer ihm vorzulegen, damit er das Geeignete bei der Landesregierung einleite. Es wurde infolge dessen und weil auch das evangel. Episkopat ein gleiches Verlangen stellte — auch die freisinnigsten Geistlichen kämpften gegen den allgemeinen Rel.-Unterricht — 1846 infolge höchster Entschließung die Trennung der Schulinspectionen nach Confessionen durchgeführt (s. unten), diejenige des Schulreferates wenigstens eingeleitet (s. unten) und der allgem. Religionsunterricht ganz aufgehoben. Die Generalverfügungen beider kirchl. Oberbehörden stellen den gesammten Rel.-Unterr. unter die unmittelbare Aufsicht der Geistlichen, „um dieselben zugleich in ein näheres Verhältnis zur Schule zu bringen." Sie sollen persönlich verantwortlich sein für die Ertheilung des Rel.-Unt. im ganzen Umfange ihres Kirchspiels. Der Dekan soll sich durch jährlich in der Kirche vorzunehmende Prüfungen davon überzeugen, wie der Rel.-Unt. ertheilt werde. Hiergegen traten Geistliche und Weltliche beider Conf. auf, indem sie auf die Unausführbarkeit einzelner Theile dieser, ohne Mitwirkung der Oberschulbehörde erlassenen und den Widerstand der letzteren ebenfalls hervorrufenden Verfügungen hinwiesen. Nach und nach haben sich indes die Zustände geklärt, wozu der Wechsel der leitenden Persönlichkeiten beigetragen. Der allgem. Rel.-Unterricht ist aufgehoben geblieben und hat dem confessionellen Platz gemacht, dessen Erthei-

*) Wir folgen der 1849 in Mainz erschien. Schrift „kathol. Kirchen- und Schulzustände in Nassau." sowie Rieß kirchl. polit. Blätter aus der oberrhein. Kirchenprovinz.

lung in allen Lehranstalten der Beaufsichtigung des Episkopats unterliegt, ohne dessen Zustimmung kein Religionslehrbuch eingeführt, ohne dessen Anhörung keine Zumessung und Eintheilung der Stunden für den Rel.-Unterricht vorgenommen werden darf (1853). An allen ungemischten Orten (von den 716 Schulorten sind nur 46 gemischt, vergl. unten) ist der zu der Ertheilung des Rel.-Unt. auf den seit 1851 factisch confessionell getrennten Lehrerseminarien ausgebildete Lehrer allein oder unter Beihülfe, jedenfalls unter Aufsicht des Pfarrers und Dekans der Religionslehrer für alle Schüler. An gemischten Schulorten mit Lehrern verschied. Confessionen (Orte mit 2 Schulen erhalten bei dem Verhältnis der Confessionen von 1 zu 2, mit 3 Schulen bereits bei dem Verhältnis von 1 zu 9, mit 4 und mehr Schulen bereits bei 20 selbständigen Einwohnern einen Lehrer der andern Confession) theilen sich die Schüler nach ihren Confessionen zum Empfange des gleichzeitigen Religionsunterrichts. An Schulorten von verschied. Confessionen gleicher oder annähernd gleicher Anzahl mit einem Lehrer, wo der Lehrer alternirend alle 4 oder 8 Jahre einer andern Confession angehört, wird für den Rel.-Unterricht der Schulkinder der betreff. andern Confession durch einen benachbarten Lehrer gesorgt, der an den freien Nachmittagen in je 2 Stunden gegen eine aus der Gemeindekasse zu leistende Remuneration den Unterricht nach Anweisung seines Geistlichen ertheilt. Dasselbe tritt an allen Orten mit einem Lehrer ein, wo die Zahl der einen confess. Rel.-Unt. suchenden Schüler 15 bis 20 beträgt. Hier ordnet die Regierung ohne weiteres die Sache, während sie bei einer geringeren Schülerzahl die Genehmigung des betr. Gemeinderaths zur Zahlung der Remuneration vorerst zu erwirken hat. Sie vereinigt auch wohl die betr. Kinder verschiedener benachbarter Gemeinden zum Empfange des Rel.-Unt., sowie sie, wo das dringende Bedürfnis nachgewiesen ist, auch an Orten, die für gemischt nicht gelten können wegen der geringen Minorität der andern Confession, zur Ertheilung des Rel.-Unt. einen dieser Conf. angehörigen Lehrer anstellt, wo nöthig unter Zuschuß der Staatskasse. Ist somit der confess. Rel.-Unt. in allen Schulen zur Geltung gelangt, so ist dem weiteren Verlangen, an gemischten Orten mit mehreren Lehrern verschiedener Confess. nun auch Confessionsschulen anzuordnen, bisher nur an zwei Orten am Taunus nachgegeben worden, weil besondere Verhältnisse es dort räthlich erscheinen ließen, den Wünschen der Gemeinden zu entsprechen. Es stehen dieselben auch unter confessionsverwandten Schulinspectoren. Ohne gesetzliche Regelung wird eine generelle Aenderung schon deshalb nicht eintreten können, weil durch dieselbe ohne Zweifel den Gemeinden neue Lasten auferlegt werden. Inzwischen begnügt man sich, die mancherlei Hindernisse, welche dem regelmäßigen Schulhalten an gemischten Orten durch die Schulmessen an Wochentagen, die kirchlichen Dienste der Lehrer bei dem Werktagsgottesdienste, durch die kathol. Feiertage u. s. w. bereitet werden, nach Möglichkeit hinwegzuräumen. Ist auch die verletzende Verordnung, daß der kathol. Lehrer den an besonderen kathol. Feiertagen versäumten Unterricht an den schulfreien Nachmittagen nachzuholen habe, wohl nie generell zur Ausführung gelangt und ausdrücklich 1862 aufgehoben, so wird doch andererseits an der Verfügung von 1819 festgehalten, daß der werktägige Gottesdienst vor Beginn der Morgenschule beendigt sein müße, sowie die meisten Geistlichen sich bemühen, den ihnen obliegenden Rel.-Unterricht zur festgesetzten Zeit pünctlich zu halten. Auch das fortgesetzte Streben, die dem Schuldienst nachtheiligen und lästigen Glöckner- und Küsterdienste, zumal deren Aufgabe durch Verfügungen von 1821 und 28 sehr umfangreich war (Krankenbesuche außerhalb des Orts zwangen wohl, die Schule ganze Tage auszusetzen), vom Lehramt zu trennen, hat endlich zu einem guten Ende geführt. Zur Uebernahme derselben kann der Lehrer nunmehr nur infolge einer mit der Kirchengemeinde zu treffenden Vereinbarung veranlaßt werden und er bedarf dazu der Genehmigung der Regierung, die nicht erfolgt, wenn daraus irgend welche erhebliche Störung des Lehrerberufs zu erwarten ist oder wenn zur Versehung dieser Dienste eine andere geeignete Persönlichkeit am Orte gefunden werden kann.

Wir kommen damit auf die kirchlichen Dienste und die Stellung der Lehrer zur Kirche. Schon 1819 wurde allen Lehrern eingeschärft, wenn auch die Schulordnung darüber nichts ausdrücklich bestimme, möchten sie nach ihrem Anstellungsdecrete Kirchendiener sein oder nicht, „vermöge der ihnen im allgemeinen obliegenden Pflichten, stets über die Schuljugend in der Kirche die Aufsicht zu führen und mit möglichster Sorge auf die sittliche und religiöse Bildung ihrer Schüler zu wirken," dem sonn- und festtäglichen Gottesdienste ihrer Confession Vor- und Nachmittags beizuwohnen, oder bei eintretenden triftigen Verhinderungsgründen dem Geistlichen davon Anzeige zu machen. 1830 wurde diese Verfügung mit dem Zusatze wiederholt, die genau controllirten Versäumnisse der Regierung halbjährlich vorzulegen, und 1850 den Lehrern die Unterrichtsertheilung an Gewerbeschulen nur unter der Bedingung erlaubt, daß sie dadurch am Kirchenbesuch nicht gehindert würden. Ebenso wurden die evangel. Lehrer zur Vertretung des Geistlichen beim Gottesdienste nach Anweisung des Dekanats, zur Abhaltung der Betstunden auf den Filialorten, wo solches observanzmäßig sei — und namentlich im Dillenburgischen und Herbornschen erwächst dem Lehrer daraus ein schwerer sonntäglicher Dienst, — zur Begleitung der Leichen unter Gesang u. s. w. auch dann angehalten, wenn ihnen für diese observanzmäßigen Dienste keine besondern Remunerationen angewiesen waren. Die Regierung zeigte ihre Bereitwilligkeit, der Kirche zu dienen. Auch wo für den niedern Kirchendienst gar keine oder nur eine geringe Remuneration gegeben wurde, zwang sie den Lehrer, denselben zu leisten und übertrug ihn decretmäßig, damals unangefochten, zugleich mit dem Schuldienste. Erst seit 1852 ließ das kathol. Episkopat gegen die Uebertragung der kirchl. Dienste seitens der Regierung jedesmal durch den betr. Pfarrer Protest einlegen, dem 1861 soweit Folge gegeben worden ist, daß in den Decreten eine Ernennung zum Organisten u. s. w. nicht mehr vorkommt, statt dessen die Rubrik, „für Versehung des Kirchendienstes auf Dauer desselben so und so viel." Es soll dafür andererseits die Zusicherung gegeben sein, daß das bischöfl. Ordinariat dem von der Regierung ernannten L e h r e r den betreff. Kirchendienst übertragen, für den Bezug des Kirchendienergehalts denselben Anfangstermin wie im Lehrerdecret eintreten lassen und eine etwaige Entlassung des Lehrers vom Kirchendienste nicht ohne vorgängige Benehmung mit der Regierung verfügen werde. Die Sache ist damit allerdings noch nicht bereinigt, sie hängt aber mit den bekannten Forderungen des Oberrhein. Episkopats von 1851, in Nassau bereits 1848 eingeleitet durch einen der 22 dem Ministerium eingereichten „Wünsche" des Bischofs, daß das Schuledict von 1817 nach Maßgabe des § 63 des Deputationsrecesses von 1803 modificirt werde, zusammen, welche rücksichtlich des Schulwesens 1853 dahin beschieden wurden, daß auf das Begehren, der kath. Kirche einen l e i t e n d e n Einfluß auf die Volksschulen, auf die Bildung der Lehrer, sowie auf die Gelehrtenschulen einzuräumen, wofern darunter verstanden sei, daß dem Bischofe die Leitung des gesammten Schulwesens sowie der Bildung der Schullehrer überlassen werden solle, nicht eingegangen werden könne, wenn man auch vollkommen anerkenne, daß das ganze Schulwesen und namentlich die Volksschule vom Geiste des positiven Christenthums bestimmt und durchdrungen sein und eben darum der Kirche auch ein wesentlicher Einfluß hierauf zustehen müße. Dieser Forderung sei aber theils schon durch die bestehende Schulorganisation, theils durch die in Ansehung des Einflusses der bischöfl. Behörde auf die Ertheilung des Rel.-Unterrichts getroffenen Bestimmungen (s. oben) gebührend genügt, wenn auch gern die ausdrückliche Zusicherung gegeben werde, daß allen Wünschen und Erinnerungen der Kirchenbehörde in Bezug auf das religiöse Verhältnis der Schulen jede nur thunliche Berücksichtigung zu Theil werden solle. Ob auf die gleich danach erhobenen Forderungen 1) der Anhaltung sämmtlicher kath. Lehrer zu der kirchengesetzlich vorgeschriebenen und bis 1803 geübten Ablegung der professio fidei und zu dem der Kirchenbehörde zu leistenden Gelöbnisse, die Pflege der kath. Religion in Ansehung ihrer kathol. Zöglinge zu fördern, 2) der confess. Trennung der

Schulen an allen Orten mit mehr als einem Lehrer, 3) der gesetzlichen Erklärung des Gymnasiums zu Hadamar sowie des Seminars zu Montabaur zu katholischen, nur mit kathol. Lehrern zu besetzenden Lehranstalten (s. unten); 4) der Nichtanstellung von Männern im Erziehungs- und Lehrfache und bei der obern und niedern Leitung desselben, welche dem Bischof keine genügende Beruhigung für ihre Orthodoxie und überhaupt für ihre Religiosität und Moralität darbieten, ein Bescheid erfolgt sei, ist dem Ref. unbekannt; dagegen ist dem Begehren, daß bei allen der kathol. Jugend in die Hände zu gebenden Lehrbüchern, welche nicht der Natur des Gegenstandes wegen von vornherein jede Befürchtung ausschließen, daß etwas kirchlich anstößiges darin vorkommen möchte, die Genehmigung des Ordin. eingeholt werde, durch Ministerialentschließung von 1861, welche zum Gegenstande lebhafter Debatten in der zweiten Kammer geworden, bei der Bestimmung, daß die Leitung und Ueberwachung des kath. Rel.-Unterrichts an den öffentl. Schulen dem Bischofe zustehe, entsprochen worden. Es heißt dort: „sollte der Fall vorkommen, daß bei einer solchen Anstalt irgend ein Lehrbuch eingeführt ist, welches dem Bischofe anstößig erscheint, so wird auf die von ihm deshalb erhobenen Vorstellungen thunlichste Rücksicht genommen werden.“ Uebrigens war schon 1856 auf solche Vorstellungen hin durch Ministerialresolution das Lesebuch von Berthelt für deutsche Volksschulen Bd. III. aus der gemischten Realschule in Langenschwalbach entfernt worden, und in den vierziger Jahren aus den Lesezirkeln der Lehrer der Sächsische Schulbote von Bauer, nicht aber, wie ebenfalls verlangt war, die Darmstädtische Schulzeitung. Auch die beanspruchte Berechtigung des Ordinariats, mit entsprechender Folge von der Wirksamkeit der kathol. Lehrer vom kirchlichen Standpuncte aus Kenntnis zu nehmen, wird naturgemäß thatsächlich zugestanden, sowie die Reg. dem jährlichen Einrufen der kathol. Lehrer zu geistlichen Exercitien von Seiten des Ordinariats einen Widerstand nicht mehr entgegensetzt. Alle diese Zugeständnisse kommen ebenso der evang. Kirche zu Gute, mit welcher ein definitives Abkommen für jetzt um so weniger thunlich sein dürfte, als dieselbe im Begriffe ist, sich eine neue Verfassung zu geben. Definitiv wenn auch nicht allseitig geordnet ist dagegen durch das Gesetz von 1862 die Besoldung der Lehrer für die Organisten- und Vorsängerdienste, wenigstens insoweit als nunmehr alle Beträge und Emolumente für diese Dienste aus Kirchenkassen dem Lehrer höchstens zur Hälfte als Besoldungstheil angerechnet werden können. Ein Minimalbetrag dafür ist zwar im Verwaltungswege auf 30 fl. bestimmt, wird aber von Gemeinden, welche Kirchensteuern erheben, zuweilen verweigert, ohne daß der Schulbehörde, wenn die Kirchenbehörde nicht ins Mittel tritt, ein anderes als das immerhin misliche und deshalb bisher vermiedene Nöthigungsmittel zu Gebote stände, dem Lehrer die Versehung des Dienstes ohne Remuneration dafür zu untersagen.

Daß die Schulorganisation von 1817 rücksichtlich des Verhältnisses der Schule zu Staat und Kirche einer allseitigeren und eingehenderen Regelung als bisher bedürfe, wird aus dem Vorstehenden klar geworden sein. Es bedarf einer Auseinandersetzung der Rechte, welche Staat und Kirche an dem Besitz der Schule haben, nach vorurtheilsfreier Erwägung. Das ist nicht etwa bloß um des Lehrers willen zu wünschen, der in der That nicht wissen kann, inwieweit er den kirchlichen Gewalten untergeordnet ist und aus Unsicherheit in diesen Dingen aus seiner unselbständigen Stellung nicht zu kommen vermag, sich auch nicht selten zu unpassenden Schritten verleiten läßt; das erheischt noch mehr das wahre Interesse des Staats und der Kirche, welche wenig bei den gegenseitigen Befehdungen, die sich in einem bekannten Zeitblatte bis zu Verunglimpfungen steigern, gewinnen können. Vrgl. die „Umschau in dem Nass. Schulwesen“ in Dörpfelds evangel. Schulblatt 1863, VII, S. 273.

2. Innere Ordnung und Lehrplan der Schule. Schulpflichtigkeit. Privatlehranstalten. Die Elementarschulen sind vierclassig, die Classen bestehen je aus zwei Jahrgängen der Kinder und werden von unten nach oben gezählt, so daß Classe I. die 6- und 7jährigen, Classe IV. die 12- und 13jährigen Schüler um-

faßt. Diese Classeneintheilung beruht auf der Denzelschen Ansicht, nach welcher jeder Cursus für die ältere Abtheilung einen Wiederholungscursus bildet. So viel diese Eintheilung in didaktischer Hinsicht für sich haben mag, so wenig läßt sie sich allgemein anwenden; nur für Schulen mit 2 und 4 Lehrern paßt sie vollständig. Die meisten Schulen sind aber einclassige, unter einem Lehrer combinirte Schulen, in welchen die I. und II. Cl. getrennte, die III. und IV. in den Hauptfächern vereinigte Unterrichtsstufen bilden. Die Oberstufe umfaßt alsdann Kinder von vier Jahrgängen, also von zu verschiedener Befähigung, als daß der Unterricht für alle angemessen und fördernd sein könnte. Aus diesem Grunde wird auch an manchen Orten, wo Schulinspector und Lehrer das Mangelhafte dieser Eintheilung erkennen, von der gesetzlichen Vorschrift abgewichen und das Drei-Classensystem befolgt, in welchem die Unterstufe aus 6- und 7jährigen, die Mittelstufe aus 8- bis 10jährigen und die Oberstufe aus 11- bis 14jährigen Kindern besteht. — An Schulen mit zwei Lehrern sind die zwei Unterclassen gewöhnlich — die Vertheilung der Classen unter die Lehrer nach ihrer Befähigung gehört zum Ressort des Schulinspectors — dem jüngeren, die Oberclassen dem älteren Lehrer ohne Trennung der Geschlechter übergeben. Dagegen sind in den oberen Classen der Schulen mit drei Lehrern Knaben und Mädchen meistens getrennt. Die Elementarschule zu Wiesbaden hatte bisher in 3 Stufen 6 Classen und zwar eine Unterclasse mit 2 Abtheilungen, Knaben und Mädchen vereinigt, 2 Mittelclassen von 8—10 Jahren und 2 Oberclassen mit Kindern von 11—13 Jahren, Mittel- und Oberclassen nach dem Geschlechte geschieden. — Einclassige Schulen, welche unter 90 Schüler haben, werden gleichzeitig in einem Raume unterrichtet, doch so, daß nur auf die Oberclassen die 6 täglichen Schulstunden kommen, die Unterclassen dagegen nur 3 bis 4 Stunden erhalten. — Für einclassige Schulen mit mehr als 90 Kindern oder wo das Schullocal nicht so viel Schüler zu fassen vermag, kann der Abtheilungsunterricht von der Regierung gestattet werden, bei dessen Einrichtung die Oberclassen 4 Stunden am Vormittage, die Unterclassen 3 Stunden am Nachmittage Unterricht haben. Es ist für solche Schulen auch einer der sonst freien Nachmittage Mittwochs oder Samstags zu verwenden. Die Gemeinden haben es gern, wenn ein Halbtagsunterricht für Ober- und Unterclassen eingeführt ist, damit sie ihre Kinder zu ihren Arbeiten gebrauchen können. Um solchen Wünschen möglichst gerecht zu werden, soll sich die Festsetzung der täglichen Schulstunden nach Ausdehnung und Tageszeit den örtlichen Verhältnissen und Bedürfnissen anschließen, soweit dies ohne Beeinträchtigung der wesentlichen Zielpuncte der Schule geschehen kann, und der Anordnung der Schulvorstandsdirigenten unterliegen. Bei den dringendsten Feldarbeiten können die Oberclassen mit Genehmigung des Schulinspectors von den Nachmittagsstunden dispensirt werden. — Die Schulpflichtigkeit erstreckt sich auf die Kinder aller Einwohner, auch der Juden, von Ostern des Jahres, in welchem das Kind 6 Jahre alt wird, bis zu Ostern des Jahres, in welchem es 14 Jahre alt wird. Die etwa früher eintretende Confirmation, bei den Katholiken die erste h. Communion befreit nicht von weiterem Schulbesuch; die Entlassung erfolgt nach der öffentlichen Frühlingsprüfung in Gegenwart des Schulinspectors und Schulvorstands, aber erst nach erlangter Befähigung und kann daher einen länger als 8jährigen Schulbesuch fordern, indes auch wegen vorgerückter körperlicher Entwicklung und Familienverhältnisse vor dem 14. Jahre von der Regierung zugestanden werden. Abgemahnt ist 1862 von zu frühem Schulbesuche, namentlich aller schwächlichen Kinder vor wirklich erreichtem 6. Jahre. Controlle über Aufnahme sämmtlicher Kinder durch vom Pfarrer zu machende und dem Lehrer zum Zwecke der Eintragung in das Aufnahmebuch einzuhändigende Auszüge aus dem Civilstandsregister, desgleichen über regelmäßigen Schulbesuch. Seit 1850 wird jede nicht durch triftige Ursachen (Krankheit, unterbrochene Communication, Familienverhältnisse) entschuldigte Versäumniß eines ganzen oder halben Schultags mit 2 Kreuzern Strafe für jedes Kind, auch derselben Eltern, zum Nutzen der Gemeindekasse geahndet, im Wiederholungsfalle innerhalb

desselben Monats das erste Mal mit 4, jedes weitere Mal bis zum Schluß des Monats mit 6 Kreuzern. Der Lehrer ist verantwortlich für die Führung der Absentenliste, Pfarrer für richtigen Ansatz, Bürgermeister und Gemeinderechner für monatliche Beitreibung der Strafe, die von den Aemtern in Arbeits- oder Freiheitsstrafe der Eltern umgewandelt, von der Regierung ermäßigt oder erlassen werden kann. Einen Schutz gegen solche Eltern, welche ihre Kinder der Schule entziehen, um sie auf den Bettel zu schicken, bei Feldarbeiten, Treibjagden oder zu gut bezahlten Arbeiten bei den Bergwerken benutzen zu lassen, mit ins Ausland zu ihrem Geschäfte zu nehmen u. s. w., gewährt diese Verordnung nicht, da in der Regel der durch die Kinder gewonnene Verdienst den Betrag der Strafe übersteigt. Schließung der Schule bei epidemischen Krankheiten in der Gemeinde oder im Schulhause auf Antrag der Medicinalbehörde durch den Schulinspector (1826); die genesenen Kinder bedürfen zum Wiedereintritt in die Schule eines ärztlichen Zeugnisses. Urlaub auf einzelne Stunden (im Jahre nur auf 30) giebt der Lehrer, auf einen oder mehrere Tage (im Jahr nur 14) der Pfarrer, auf längere Zeit der Schulinspector. Der Nachweis eines genügenden Privatunterrichts befreit vom Schulbesuch. Ferien, 8 Wochen im Jahre, seit 1862 verlegt auf die Zeit vom 24. Decbr. bis 2. Januar, von Gründonnerstag bis Mittwoch nach dem Feste, 2 Wochen nach der Herbstprüfung und 4 Wochen in angemessener Vertheilung durch Schulinspector und Schulvorstand auf die Zeiten der Heu-, Grummet-, Korn-, Kartoffelerndte, der Weinlese, des Beerensuchens u. s. w.

Bezüglich des Lehrplans bestimmt die Instruction für die Schulinspectoren, daß dieselben auf Grund eigener Beobachtung und Erfahrung Vorschläge zu Verbesserungen, vorzüglich in Hinsicht der Methode, nach gepflogener Communication mit anderen Schulinspectoren dem Seminardirector mittheilen sollen zur gutachtlichen Vorlage bei der Landesregierung. Damit war die Fortentwickelung des Lehrplans angebahnt. Es ist indessen zu einer gesetzlichen Abänderung resp. Fortentwickelung des Lehrplans nicht gekommen, weil die durch das Gesetz dazu berufenen Organe entweder die Nothwendigkeit derselben nicht erkannt oder einen Anstoß in dieser Beziehung zu geben unterlassen haben. Einzelne von der Schulbehörde nicht ausgegangene Verfügungen, wie z. B. die über Aufhebung des allgemeinen und Einrichtung des confessionellen Religionsunterrichts, ferner der Umstand, daß wegen der gänzlichen Umgestaltung mancher Unterrichtsgegenstände hinsichtlich der Methode ein strenges Festhalten an dem Lehrplane nicht wohl mehr durchführbar ist, und weiter die Liebhabereien mancher Schulinspectoren, die sich in der Bevorzugung und Vernachlässigung des einen oder anderen Gegenstandes kund geben, lassen dringend wünschen, daß die 1862 ausgesprochene Absicht der Regierung, eine dem jetzigen Standpuncte des Volksschulunterrichts entsprechende Revision des Lehrplans vorzunehmen, nicht an fremden Einflüssen scheitere. Die Unterrichtsgegenstände sind: Religion, Sprache, Realien, Zahlenlehre und Rechnen, Form- und Maßlehre, Gesang. Für den evangelischen Religionsunterricht besteht bis jetzt kein allgemeines Regulativ; die Geistlichen entwerfen in Gemeinschaft mit den Lehrern den auf ein oder mehrere Jahre berechneten Plan, der dem Decan zur Genehmigung vorgelegt wird. In der Unterclasse kommen gewöhnlich die einfachsten biblischen Erzählungen zur Behandlung. Damit in Beziehung stehende leichte Bibelsprüche, Liederverse, sowie kindliche Gebete werden memorirt. Wöchentlich 2—3 Lectionen. Für die Mittelclasse ist das Ottosche Historienbuch eingeführt, im Auftrage der Kirchenbehörde verfaßt, gegen dessen Gebrauch, zumal der versprochene 2. Theil bis jetzt nicht erschienen, von verschiedenen Seiten Anstand erhoben worden ist. Die einzelnen biblischen Geschichten kommen der Reihe nach vor und werden nach Maßgabe eines der beigegebenen Sprüche verarbeitet. Die Sprüche werden memorirt, ebenso eine Anzahl leichterer Gesangbuchslieder und Psalmen. — In den Oberclassen gestaltet sich die biblische Geschichte zu einer Geschichte des Reiches Gottes, an welche sich das Wichtigste aus der Kirchengeschichte anschließt. Bibelkunde und biblische Geo-

graphie finden hier die nothwendige Berücksichtigung. Das Bibellesen erstreckt sich über wichtige Lehrabschnitte wie über ganze biblische Bücher. Der hier weiter vorkommende Katechismusunterricht wird nach dem eingeführten Landeskatechismus ertheilt. Gesangbuchslieder (auch Psalmen) werden im Anschlusse an die kirchlichen Zeiten wie an die jeweilig zur Behandlung kommenden Lehrstoffe erklärt und memorirt. Eine bestimmte Anzahl für alle Schulen ist nicht vorgeschrieben. Montags soll ein Predigtexamen vorgenommen werden. Die Einübung der Choralmelodien nach dem für die evangelische Landeskirche eingeführten Choralbuche bildet ebenfalls einen Theil des Religionsunterrichts. In der Mittelclasse werden 3—4, in den Oberclassen 4—6 Stunden auf den Religionsunterricht verwendet. — Der katholische Religionsunterricht wird nach Anleitung der biblischen Geschichte von Schuster und des Diöcesankatechismus ertheilt. Diese Bücher sind in ihren neuesten Auflagen methodisch eingerichtet und ersetzen in mancher Hinsicht einen ausführlichen Lehrplan, da sie die Pensa für die einzelnen Classen durch Zeichen erkennbar machen. Die Schüler werden in 2 Classen, jede mit 2 Abtheilungen, getheilt, für jede Classe wöchentlich 3 Stunden d. h. für jede Abtheilung drei halbe bestimmt, es sei denn, daß jede Classe einen besonderen Lehrer hätte. Für die untere Classe soll 1 Stunde für den Katechismus, 2 für die biblische Geschichte verwendet werden, in der oberen Classe das umgekehrte Verhältnis stattfinden. Diese Stunden können auch für den Vorbereitungsunterricht zur ersten h. Beichte verwendet werden, nicht aber für denjenigen zur ersten h. Communion, welchen jährlich in 8 auf einander folgenden Wochen à 4 Stunden mindestens der Pfarrer persönlich zu ertheilen hat. Diese Bestimmungen des bischöfl. Domkapitels datiren aus 1846. Wenn darin weiter bemerkt war, daß die Aushülfe der Lehrer in der Regel nur in der Sorge für das Auswendiglernen des Katechismus und der bibl. Geschichte und in dem Abhören des Auswendiggelernten bestehen solle, so ist später passende Anleitung gegeben worden, wie die Kinder vor jedem Ueberhäufen mit dem Memorirstoff bewahrt werden sollen. Jeder Pfarrer ist als der eigentliche Religionslehrer verpflichtet, den Rel.-Unterricht persönlich zu ertheilen und dafür dem Bischofe persönlich verantwortlich. Als die für diesen Unterricht passendste Zeit werden die ersten Morgenstunden bezeichnet. — Als Zweck des Sprachunterrichts giebt der Lehrplan richtiges Sprechen, Lesen und Schreiben an. Die Gegenstände des Wissens dienen als Mittel. Im Lesen schreibt derselbe für die II. Cl. richtiges Lesen ganzer Sätze vor, welches Ziel aber schon in der I. Cl. vollständig erreicht wird. In den oberen Classen ist das schöne und ausdrucksvolle Lesen größerer Stücke gefordert. Obgleich dieses Ziel das Verstehen voraussetzt, so ist doch von dieser Seite des Leseunterrichts im Lehrplan keine Rede. In Betreff der schriftlichen Uebungen ist erst für die III. Cl. der Anfang in kleinen Aufsätzen gefordert, welche sich in der IV. auf größere Arbeiten, Beschreibungen von Natur- und Kunstgegenständen, Quittungen, Rechnungen und Briefe ausdehnen sollen. Durch das Schreiblesen in der Unterclasse und die mit dem Leseunterricht in der II. Cl. Hand in Hand gehenden schriftlichen Uebungen erhält das Anfertigen von Aufsätzen in den Oberclassen die nothwendige Unterlage, welche der Lehrplan nicht kennt und die das geforderte Ziel in den letzteren vollständiger erreichen läßt, als es früher der Fall war. — Das Sprachlehrliche soll in der II. Classe mit etymologischen und orthographischen Uebungen und dem Gemeinnützigsten aus der Sprachlehre beginnen und in der III. Cl. sich zu der Bildung von Sätzen und einfachen Perioden erweitern. Es liegt nach dieser dürftigen und allgemeinen Bestimmung ganz an der subjectiven Einsicht eines Schulinspectors, Schulvorstandsdirigenten oder Lehrers, ob und welches Maß grammatischen Lehrstoffs, zu einem methodischen Gang geordnet und nach einzelnen Cursen begrenzt, zur Bearbeitung kommt. Die Bestimmung der Schulordnung, daß ein vollständiges Sprachgebäude nicht in die Volksschule gehöre, wurde nicht beachtet, als Wurst u. A. zur Geltung gelangten; seitdem aber der sogenannte „anlehnende“ Sprachunterricht zu fast allgemeiner Anerkennung gekommen ist, wird häufig vergessen,

daß auch ein Minimum von grammatischer Erkenntnis in einem streng geordneten Gang zur Bearbeitung kommen muß. — Auch den Anschauungsunterricht verlangt der Lehrplan und zwar als Anleitung zum richtigen Beobachten und Auffassen wie auch zum richtigen Sprechen; er soll die Grundlage für den Sprach- und Realunterricht bilden. Als Lehrmittel für den Anschauungsunterricht sind die Stahlschen Materialien nebst 4 colorirten Wandtafeln empfohlen, als Lehrmittel für den Sprachunterricht sind eingeführt: Fibel nebst Wandfibeln nach den Grundsätzen des Schreiblesens für die I. Cl., Lesebuch als 2. Abtheilung der Fibel für die II. Cl. und Lesebuch für die oberen Cl. der nassauischen Volksschulen — alles Verlagswerke zum Besten des Wittwen- und Waisenfonds für Elementarlehrer, ein Grund, weshalb jedes andere Lehrmittel gesetzlich vom Gebrauche ausgeschlossen ist. Das Lesebuch für die Oberclassen, schon 1819 verheißen, ist erst 1838 eingeführt worden, zu einer Zeit, als sich die Ansichten über Einrichtung und Beschaffenheit eines Volksschul-Lesebuchs noch weniger geklärt hatten, als dies heut zu Tage der Fall ist. Sowohl Inhalt als Stil von nicht wenigen Lesestücken erschweren den sprachlichen Unterricht, für welchen sie doch die Grundlage abgeben sollen, und die realistischen Stoffe sind nach Auswahl und Behandlung zum großen Theil wenig geeignet, diesen Unterricht nach den Bedürfnissen der Volksschulen in gedeihlicher Weise zu ertheilen. Die Einführung eines neuen Lesebuchs wird sehr sollicitirt. In manchen ungemischten Schulen dient die biblische Geschichte ebenfalls als Lesebuch, auch die Bibel. Von der 1819 gegebenen Erlaubnis, in gemischten Schulen eine halbe Stunde die kathol. Schüler in der van Essischen, die evangelischen in der lutherischen Bibel lesen zu lassen, oder beide mit Einwilligung der evangel. Eltern in jener, wird schwerlich noch irgendwo ein Gebrauch gemacht. — Der Realunterricht soll in der I. und II. Cl. durch den Anschauungsunterricht, welcher von der nächsten Umgebung ausgehend sich zu einer Heimatskunde erweitert, die nothwendige Vorbereitung finden. Für die III. Cl. ist das Naturhistorische der einheimischen Pflanzen, Thiere und Mineralien, für die IV. Cl. ein kurzer Ueberblick über die europäische und vorzüglich die Vaterlands- (deutsche) Geschichte, vaterländische, besonders nassauische Geographie, welche sich nach und nach erweiternd über Europa ausdehnt, bestimmt; ferner soll hier ein der Fassungskraft der Schüler angemessener kurzer Unterricht über die Landesverfassung und die bestehenden allgemeinen Landesgesetze gegeben und das Wissenswürdigste aus der Natur-, Seelen- und Gesundheitslehre, der populären Himmelskunde und Landwirthschaft mitgetheilt werden. Selbstverständlich kann bei diesen allgemeinen Bestimmungen nur ein speciell nach den Bedürfnissen der Volksschule entworfener und die einzelnen Stufen berücksichtigender Lehrplan vor Irrgängen in den verschiedensten Richtungen bewahren. Aber ebenso nothwendig als der specielle Lehrplan ist ein Lesebuch, welches den Anschluß dieses Unterrichtsgegenstandes, bezw. die Ausführung einzelner Partien desselben ermöglicht und die allseitige, auch sprachliche, Behandlung erleichtert. Nach Bestimmungen aus 1851 sollte der Realunterricht auf die Stoffe des Lesebuchs beschränkt und das Hauptgewicht des Elementarunterrichts auf Religion, deutsche Sprache, Rechnen, Schreiben, Singen gelegt werden. Hiervon ist stillschweigend später wieder abgegangen worden, nicht erst auf Mahnungen aus dem Ständesaale.

Im Rechnen weicht man insofern allgemein von den im Lehrplane gegebenen Bestimmungen ab, als in der IV. Cl. statt der geforderten Proportionsrechnung der sogenannte Zweisatz zur Anwendung kommt. Als Anschauungsmittel in den unteren Classen ist die russische Rechenmaschine, neuerdings auch die von Goltsch angegebene, im Gebrauch. Frickhöffers Rechenbuch mit den dazu gehörigen Uebungsheften, auch Pulchs Bruchtabelle sind zur Einführung empfohlen. — Unter Form- und Maßlehre begreift der Lehrplan 1. den Unterricht im Auffassen und Messen der Formen, 2. den Schreibunterricht und 3. das Zeichnen. Die Gegenstände unter 1 und 3 werden fast allgemein nicht betrieben; der erstere findet aber in der oberen Classe in der Flächen- und Körperberechnung die nothwendige Berücksichtigung. Der Schönschreibunterricht

wird meist nach Tafelvorschrift, mit seltener Anwendung des von dem Idsteiner Seminar einst als Spielerei verworfenen Tactschreibens, in deutscher und lateinischer Schrift ertheilt. Bei der bevorstehenden Einführung der im Auftrag der Regierung unter Aufsicht einer dazu ernannten Commission von praktischen Schulmännern ausgearbeiteten Hohleschen kalligraphischen Wandtafeln und Vorlegeblätter sollen für Ertheilung dieses Unterrichts Instructionen erfolgen. — Dem Gesangunterricht weist der Lehrplan die letzte Stelle an; dessenungeachtet sind die Forderungen darin nicht gering. In den oberen Classen sollen Lieder bis zu fünffacher Notengeltung und in verschiedenen Tonarten zur Einübung kommen. Zum Gebrauche ist neben einigen von Nassauischen Lehrern verfaßten Liedersammlungen empfohlen: Anleitung zum Gesang von G. Anthes.

Schon der Lehrplan von 1817 verlangt den Unterricht der weiblichen Jugend in den gewöhnlichen Arbeiten der weiblichen Industrie und den Geschäften der Hausmütter im Bürgerstande, zweistündig am Mittwoch und Samstag Nachmittag. Der Schulvorstand hat dazu taugliche und sittlich gut beleumundete Lehrerinnen des Strickens und Nähens ausfindig zu machen, welche bis 30 fl., in Städten auch mehr, erhalten. Auch Knaben ward die thätigste Theilnahme empfohlen, zur Bewahrung vor leerer Zerstreuung, Müßiggang mit seinen verderblichen Begleitern (1821. 30.) Der Unterricht sei im Winter auch auf Spinnen auszudehnen. Armen Kindern soll der Arbeitsstoff aus den Localarmenfonds angeschafft werden (1838). Im Jahre 1848 trat ein allgemeiner Sturm gegen diese Industrieschulen ein, welche zur Kostenersparnis vielfach aufgehoben wurden; jetzt sind sie wieder überall im Gange. An kathol. Orten werden sie neuerdings unter die Leitung der Mägde Christi gestellt. Die Anstellung der Industrielehrerinnen unterliegt der Genehmigung des Schulinspectors. Eine ausführliche Instruction darüber datirt aus 1847.

Seit 1812 wurde der Unterricht der Knaben in der Baumzucht und Veredelung der Bäume durch den Lehrer verlangt, seit 1829 auch, wenn der Lehrer Neigung zum Gartenbau habe und der Ortsvorstand geneigt sei, den erforderlichen Grund und Boden zu acquiriren, praktische Unterweisung der älteren Knaben und Mädchen im Gartenbau. Wo die Größe der Obstbaumschule es gestattet, kann ein Theil derselben zu einem kleinen Mustergarten (Gemüse- und Blumengarten) verwendet werden. Anweisung zur Ansaat, Verpflanzung, Aufzucht und Veredlung der Bäume, zur Anlegung und guter Unterhaltung einer lebendigen Hecke soll ertheilt werden. Der Ausführung zahlreicher Erlasse in diesem Betreff — es hat bedeutende Pomologen in Nassau gegeben, Christ, Diehl, denen sich würdig von Trapp anreiht — stehen allerdings an manchen Orten des Westerwaldes klimatische Verhältnisse entgegen, aber auch Unkenntnis und Unlust älterer Lehrer, da der Seminarunterricht erst neuerdings dieser Sache wieder größere Aufmerksamkeit schenkt. (Vgl. unten.)

Das Schuledict macht keinen Unterschied zwischen Stadt- und Landschulen, zwischen Elementarschulen des höheren und niederen Bürgerstandes (es gab 1817 in Nassau nur eine Stadt, welche etwa 5000 Einw. erreicht hatte, nämlich Wiesbaden: die beiden zunächst stehenden, Limburg und Dillenburg hatten nur 2500), weshalb die den Lehrplan betreffenden Bestimmungen für alle Elementarschulen ohne Unterschied gelten. Landschulen unter einem Lehrer mit großer Schülerzahl können natürlich das geforderte Ziel nur in geringerem Grade erreichen, als Schulen mit zwei und mehr Lehrern. Hinsichtlich des Lectionsplanes bestehen keine speciellen Bestimmungen; die Festsetzung desselben geschieht unter Berücksichtigung der verschiedenen Schulverhältnisse für jedes Schuljahr durch den Schulinspector, nachdem der Plan von den betreffenden Lehrern entworfen und von dem Schulvorstande mit den nöthig befundenen Bemerkungen versehen worden ist. — Für die städtischen Schulen Wiesbadens, für deren Organisation schon seit 1843 eine besondere Thätigkeit eingetreten war (die Stadt schenkt den Schulinteressen die gebührende Aufmerksamkeit; im Budget derselben für 1864 sind die laufenden Ausgaben für die städtischen Schulen mit 44309, die Einnahmen mit 22311 fl. verzeichnet),

ist seit dem J. 1858 eine Scheidung der Art eingetreten, daß eine Elementarschule für die Bedürfnisse der armen Bevölkerung, 2 Mittelschulen mit erweitertem Lehrplan für die der mittleren Stände und eine höhere Bürger-, sowie eine höhere Töchterschule für die höher gehenden Bildungsansprüche bestehen. Letztere fallen in die Kategorie der Realschulen, s. unten. Die städtische Elementarschule (der Name Armenschule ist vermieden) will ihren Schülern nicht allein die jedem Menschen nothwendige geistige Ausbildung geben, sie will in erhöhtem Grade auch die Erziehung derselben in die Hand nehmen, weil es den Eltern dieser Kinder in der Regel an Zeit und auch an den sonst dazu nöthigen Eigenschaften mangelt. Um sie vor dem Müßiggange und den nachtheiligen Folgen desselben zu bewahren, soll die nothwendige Wiederholung und Vorbereitung für den Unterricht nach den gewöhnlichen Schulstunden in der Schule unter Leitung der Lehrer statt finden. In einer mit der Schule verbundenen Beschäftigungsanstalt sollen sie zu nützlicher Arbeit angeleitet und dadurch an Ordnung, Reinlichkeit und gute Sitten gewöhnt werden. Außer der zu erstrebenden Geschicklichkeit der Hände will man durch einen rationellen Turnunterricht eine allseitige Ausbildung und Kräftigung des Körpers erreichen. Die Anstalt hat soeben ein diesen Grundsätzen entsprechendes vortreffliches Gebäude erhalten, mit Arbeitssälen und Turnhalle. — Die Mittelschule ist berechnet für Schüler, welche einen über den Elementarunterricht hinaus gehenden, jedoch ausschließlich der praktischen Seite zugewendeten Unterricht in den Realien und in der Kenntnis der franz. Sprache, wie beide von dem öffentl. Verkehr unter den Mittelständen gefordert werden, erhalten sollen. Die Stadt hat 2 Mittelschulen, jede mit 10 Schülerclassen, 5 für Knaben und 5 für Mädchen; die Unterstufe hat 1 Classe mit 1jährigem Cursus, die Mittelstufe 2 Classen mit je 2jährigem Cursus, die Oberstufe 2 Classen, deren erste einen 2jährigen, die zweite einen 1jährigen Cursus hat. Lectionsplan für die Mittelschulen:

	Unterstufe		Mittelstufe				Oberstufe				
	I.		II.		III.		IV.		V.		
	Knb.	Mdch.	Knb.	Mdch.	Knb.	Mdch.	Knb.	Mdch.	Knb.	Mdch.	
Religion	3	3	4	4	4	4	3	3	3	3	St.
Anschauungsunterr. / Lesen / Sprachlehre / Stilübungen / Orthographische Ueb.	8	8	10	8	7	8	6	6	6	6	"
Rechnen	4	4	4	4	4	3	3	3	3	3	"
Geometrie	—	—	—	—	—	—	2	2	3	3	"
Geogr. u. Geschichte	—	—	—	—	2	2	4	4	4	4	"
Naturkunde	—	—	—	—	—	—	2	2	3	2	"
Kalligraphie und Dictirschreiben	3	3	4	3	3	3	2	2	2	2	"
Zeichnen	—	—	—	—	2	2	2	2	2	2	"
Gesang	—	—	2	2	2	2	2	2	2	2	"
Französisch (nicht oblig.)	—	—	—	—	4	4	4	4	4	4	"
Weibl. Handarbeiten	—	4	—	6	—	6	—	6	—	6	"
Zusammen	18	22	24	27	28	34	30	36	32	37	St.

Grundsätze der Schulzucht. Es ist geboten, daß der Schüler pünctlich zur bestimmten Zeit und reinlich an Körper und Anzug zur Schule komme, dort ruhig sich verhalte, und in und außer den Lehrstunden den Vorschriften des Lehrers folge, den er als zweiten Vater ehren und lieben solle. Collocation der Schüler nach ihrer Qualification und dem Ergebnis des Certirens an bestimmten Tagen. Belobung der besten bei der öffentlichen Prüfung, wobei übrigens große Vorsicht und Sparsamkeit empfohlen

wird. Schriftliche Censuren nur in einzelnen städtischen Schulen. Als Strafen für Ungehorsam und Unfleiß werden zugelassen, „sanfte vernünftige Zurechtweisung und Belehrung, sodann Anweisung eines unteren oder eines abgesonderten Platzes," endlich „mäßige körperliche Strafen, welche auf die Austheilung weniger Streiche auf die flache Hand (!) mit einem zwei Finger breiten ledernen Riemen nach Beendigung der Lectionen und Entlassung der übrigen Schüler" eingeschränkt werden. In der obersten Klasse rechnet man, besonders bei Mädchen, auf den Wegfall aller körperlichen Strafen. Leidenschaftliche Züchtigungen, Excesse in den Strafen sollen mit der größten Strenge geahndet, ist damit Körperverletzung, Gesundheitsstörung u. s. w. verbunden, gerichtlich bestraft werden. In neuerer Zeit häufen sich die Beschwerden über Misbrauch der Strafgewalt, soviel auch dagegen gewirkt wird; Beispiele eines empörenden Misbrauchs sind sehr hart geahndet worden; die Schulbehörden gerathen in Conflict mit den Gerichten, welche nach dem Strafgesetzbuch von 1849 Untersuchungen führen und dabei in der Auslegung desselben verschieden verfahren. Eine Ordnung dieser Verhältnisse — denn eine vollzogene Gefängnisstrafe zieht die Entlassung des Lehrers nach sich, wenigstens eine Suspension — wird erstrebt und muß eintreten, wenn nicht die ganze erziehliche Thätigkeit der Schule in Frage gestellt werden soll. Der Lehrer ist verpflichtet, auch außerhalb der Schulzeit die Schüler zu Sittlichkeit, Gesetz und Ordnung anzuleiten und zu gewöhnen, sich desfalls in Verbindung mit den Eltern zu setzen. Dieser vielfach betonten, von den Gemeinden immer mehr gewünschten Verpflichtung entziehen sich viele Lehrer, zumal wenn desfallsige Anordnungen der Schulvorstände mehr auf äußerliche polizeiliche Ueberwachung hinaus wollen. Körperliche Züchtigung ist hierbei gestattet, aber angerathen, dieselbe in Gegenwart eines Schulvorstandsmitglieds vorzunehmen. Die wegen Vergehen gegen die bürgerliche Ordnung von den Gerichten und Polizeibehörden erkannten Strafen an Schulkindern werden dem Lehrer überwiesen, der bei der Vollziehung alle Rücksichten beobachten soll, welche Verschiedenheit des Geschlechts, Alters, Charakters, Temperaments und der Bildungsstufe mit sich bringt. (1850). Bei Forst- und Felddiebstählen schulpflichtiger Kinder haften seit 1860 und 1863 wieder die Eltern, es sei denn daß mit Grund angenommen werden könnte, daß das Vergehen gegen ihr Wissen und Willen und nicht zu ihrem Vortheile begangen sei, in welchem Falle dasselbe dem Dirigenten des betreffenden Schulvorstands zur geeigneten Verfügung überwiesen wird. Mit dieser gesetzlichen Bestimmung ist vielen gerechten Beschwerden der Lehrer, daß sie auf Anordnung der Polizei die von derselben erkannten Strafen als Büttel an den Kindern vollziehen müßten, abgeholfen.

Sonntags- und Abendschulen zur Fortbildung der der Elementarschule entwachsenen Jugend bestehen seit dem J. 1848 im allgemeinen nicht mehr. Dieselben waren gesetzlich nicht geboten; allein es war den Schulinspectoren, den Schulvorständen und Aemtern zur Pflicht gemacht, auf die Errichtung dieser Anstalten hinzuwirken. Die Regierung machte die Ertheilung von Gratificationen an die Lehrer von deren Thätigkeit in den Sonntags- und Abendschulen abhängig. Es wurde in den wichtigsten Elementarlehrgegenständen, in größeren Gemeinden auch im Freihandzeichnen und in der Meßkunde, unterrichtet. Im allgemeinen erkannte das Landvolk den Nutzen und die Nothwendigkeit der Sonntags- und Abendschulen nicht, und noch weniger beliebt waren sie bei der erwachsenen Jugend, welche in ihnen eine Beschränkung ihrer Freiheit erblickte. Neuerdings wird aber von den Bürgermeistern diese Beschränkung einer zügellosen Jugend wieder vielfach gewünscht, und für das sittliche Wohl ihrer Gemeinden besorgte Pfarrer sind mit Erfolg bemüht, die Abendschulen wieder in Gang zu bringen, und werden darin von der Regierung gern unterstützt. An 27 größern Orten bestehen Gewerbeschulen, mit der Bestimmung, jungen Handwerkern neben Erlernung technischer Fertigkeiten die erforderlichen Hülfskenntnisse zu geben. Sie stehen unter Aufsicht und Leitung des Centralvorstands des Gewerbevereins, der sie periodisch revidiren läßt. Fast alle enthalten drei Abtheilungen, die Sonntagszeichenschule mit Freihand-, Linear- und Fachzeichnen,

einen vorbereitenden Zeichencursus mit elementarem Linear- und Freihandzeichnen und die gewerbliche Abendschule mit Unterricht in deutscher Sprache und Geschäftsaufsätzen, in Buchführung, Rechnen und Geometrie, auch wohl in Modelliren. Die Schülerzahl belief sich 1862 auf 2266, die Kosten berechneten sich per Schüler auf etwa 4 fl., größtentheils durch die Staatskasse und die Gemeinden, auch durch Schulgeld gedeckt. Im Budget für 1863 wurden zur Unterstützung der Gewerbeschulen 4328 fl. von den Ständen bewilligt. — Fabrikschulen bestehen in Nassau, bis auf einen kleinen Anfang dazu von 1863, nicht. Bis jetzt ist die Regierung nicht genöthigt gewesen, einen Misbrauch der schulpflichtigen Jugend in den Fabriken gesetzlich abzustellen.

Die Privatlehranstalten sollen nach dem Edict von 1817 unter der Aufsicht der Schulvorstände und der Schulinspectoren stehen und ohne Genehmigung der Regierung nicht errichtet werden. Diejenigen, welche dergleichen unternehmen wollen, haben einen ausführlichen Plan über Zweck, Einrichtung, Lehrmethode und Lehrbücher vorzulegen. Die Schulinspectoren sollen die Privatschulen wenigstens einmal im Jahre summarisch untersuchen und deren öffentlichen Prüfungen beiwohnen. Auf ihren Antrag können einzelne Verfügungen der allgemeinen Schulordnung auf solche Institute angewendet werden. Alle Lehrer an Privatinstituten sollen dem Schulinspector vorgestellt und einer kurzen Prüfung von demselben unterworfen werden (1819), damit nur qualificirte und sittlich gut beleumundete angenommen würden. Das Edict empfahl der Privatthätigkeit die Errichtung von höheren Töchterschulen, die es zu begünstigen und nach Umständen zu unterstützen verhieß. Diese wenigen Bestimmungen über Beaufsichtigung der Privatinstitute sind offenbar nicht ausreichend; es wurde z. B. aus dem gesetzlich geforderten Nachweis eines genügenden Unterrichts (insbesondere in Religion 1831) als einer Bedingung der Dispensation vom Besuch der öffentlichen Schule das Recht abgeleitet, auch den von Hauslehrern ertheilten Unterricht stets zu controliren. Weil die Prüfung der Privatlehrer durch die Schulinspection sich als unzureichend erwies, mußten wenigstens die Unternehmer von Privatinstituten vor einer Prüfungscommission in Wiesbaden ihre Befähigung dazu nachweisen. Das Gewerbegesetz von 1860 führt unter den Gewerbtreibenden, welche einer Concession bedürfen, auch die Vorsteher von Erziehungs- und Lehrinstituten auf. Seitdem ist es Praxis geworden, die Ertheilung der Concession zur Leitung von Instituten für Kinder des schulpflichtigen Lebensalters nach wie vor von dem Nachweise scientivischer und sittlicher Befähigung abhängig zu machen, in der Regel auch von der Zustimmung der betreffenden Schulvorstände und Gemeinderäthe, soweit eine solche nach dem Gewerbegesetz gefordert werden kann, dagegen sich um die Lehrer und Lehrerinnen an solchen Instituten nicht weiter zu bekümmern, die Institute für Schüler des noch nicht oder nicht mehr schulpflichtigen Alters aber ganz unter die Aufsicht der Polizei zu stellen. Eine solche Liberalität ist schwerlich auf die Dauer haltbar; sie übertrifft noch die der Grundrechte, welche nicht bloß von jedem Begründer und Leiter, sondern auch von jedem Lehrer der Privatinstitute den der betreffenden Staatsbehörde zu liefernden Nachweis seiner Befähigung verlangen. Die Zahl der Privatinstitute ist daher im Steigen, auch von auswärts werden Institute nach Nassau verpflanzt, namentlich in die Rheingegenden. Es giebt auch mehrere von Geistlichen unter Mitwirkung von Ordensschwestern geleitete Mädcheninstitute. Das Knabenconvict in Hadamar ist zuerst als Privatinstitut ins Leben getreten, wie die Klosterschulen in Dernbach und Montabaur. In Wiesbaden sind 8 Erziehungsanstalten für Mädchen und 2 für Knaben, von denen das Schirmsche alljährlich Programme erscheinen läßt und schon an 300 Schüler gehabt hat. Das Hofmannsche in St. Goarshausen ist ebenfalls sehr besucht. Auch die Kleinkinderschulen, welche in einzelnen Städten des Landes bestehen, sind bisher gänzlich unangefochten geblieben, und mehr der polizeilichen Ueberwachung anheimgefallen. Ein Generale von 1844 brachte dieselben mit einer Verordnung von 1816 über das Alleinlassen und Einsperren unerwachsener Kinder ohne Aufsicht in Verbindung, ohne die Sache weiter zu verfolgen.

Die Kinder der Israeliten sind zum Besuche der Ortsschule verpflichtet und müßen an allen Lectionen derselben theilnehmen, mit Ausnahme des Religionsunterrichts. Einen solchen erhalten sie vom 8. bis 14. Jahre in Religionsschulen durch einen in einer vorgängigen Prüfung qualificirt befundenen, auf Wohlverhalten angenommenen, aber ohne Genehmigung der Regierung weder anzustellenden noch zu entlassenden, nicht unter 150 fl. zu honorirenden Religionslehrer der israelit. Cultusgemeinde, der verpflichtet ist, an den einzelnen Ortschaften, über welche sich die Cultusgemeinde erstreckt, die betreffenden Kinder zu unterrichten, während dieselben zum Empfang des Confirmationsunterrichts im 14. Jahre an den Hauptort kommen müßen. Für jede ungerechtfertigte Versäumnis der Religionsschule wird 1 kr., der sabbathlichen Andachtsstunde 3 kr. (zum Besuche derselben sind die Kinder noch 3 Jahre nach der Confirmation verpflichtet), des Confirmationsunterrichts 2 kr. Strafe von jedem schulpflichtigen Kinde erhoben; unbeibringliche Geldstrafen werden an den Eltern durch Arrest vollzogen. Ein Zwang zur Confirmation findet bei den abweichenden Ansichten über den Werth dieses Actes nicht statt. Der Religionsunterricht beschränkt sich auf Glaubens- und Sittenlehre der Israeliten, Kenntnis des Ceremonialgesetzes, der speciellen Religionsgeschichte verbunden mit der ausführlicheren Geschichte ihres Volks und der Geographie Palästinas, Synagogengesang und hebräische Sprache. Das Lesen und Schreiben des sog. Judendeutschen ist untersagt. Sämmtliche Schüler werden in 2 Classen unterrichtet, von denen die untere einen 2jährigen, die obere für Schüler vom 10.—14. Jahre einen 4jährigen Cursus hat. Unterrichtszeit Sonntag, Mittwoch und Samstag. Jede Classe soll 8 wöchentliche Stunden haben. Unterrichtslocal im Elementarschulgebäude, wenn nicht besondere Hindernisse im Wege stehen. In der Aufsicht über den israelit. Religionsunterricht concurrirt der Bezirksrabbiner mit dem christlichen Schulinspector und hat möglichst den von letzterem im Frühlinge und Herbst abzuhaltenden öffentlichen Prüfungen in der Religionsschule beizuwohnen. Der Schulinspector hat auch über die Religionslehrer seines Bezirks die Aufsicht zu führen und dafür Sorge zu tragen, daß dieselben ihren Dienst pünctlich versehen, einen geordneten Lehrplan befolgen, zweckmäßige Lehrbücher beim Unterricht benutzen und sich ihre Weiterbildung angelegen sein lassen. Alle diese Bestimmungen datiren von 1842. — Zur Ausbildung der israelit. Religionslehrer besteht seit 1847 ein Seminar zu Ems mit 3jährigem Lehrcursus unter der Leitung des Bezirksrabbiners. Die Aufnahme erfolgt nach vorgängiger Prüfung im 15. oder 16. Lebensjahre. Die Seminaristen erhalten den Unterricht in Religionslehre und Gesang unentgeltlich und participiren sonst an dem Unterrichte in der dortigen Realschule, obwohl dieselbe nur für Schüler bis zum 14. Lebensjahre eingerichtet ist. Im Regierungsbudget werden alljährlich 500 fl. zur Unterstützung dieses Privatseminars gefordert und bewilligt, zur Remunerirung des Unterrichts und Stellung des Locals und der Lehrapparate. Arme Seminaristen erhalten Unterstützung. Am Ende des 3jährigen Lehrcursus haben die Seminaristen eine Entlassungsprüfung vor dem Schulinspector, dem Director des Seminars und einem weiteren Bezirksrabbiner zu bestehen und erhalten danach ein Qualificationszeugnis. Nicht wenige Zöglinge dieser Anstalt haben selbst im Auslande Aufnahme gefunden, doch haben die israelit. Cultusvorstände in neuerer Zeit um Reformen in diesen Dingen nachgesucht, deren Nothwendigkeit im allgemeinen kaum bestritten werden kann, deren Erstrebung wohl als eine Folge der in Nassau eingetretenen Emancipation der Juden anzusehen ist.

2. Die Aufsicht über die Volksschulen und ihre Lehrer führt zunächst der Ortsschulvorstand, der nach dem Edict von 1817 aus dem oder den Ortspfarrern resp. Pfarrverwaltern beider Confessionen (nicht Caplänen, wofern dieselben nicht eine selbständige Pfarrverwaltung haben, 1853) und dem oder den Bürgermeistern des Schulbezirks als ständigen — und 2 bis 3 aus der Mitte des Feldgerichts oder des Gemeinderaths von den ständigen alle 4 Jahre zu wählenden, der Bestätigung des Schulinspectors unterliegenden unständigen Mitgliedern bestand. Seit 1844 tritt an

allen Orten, wo verschiedene Confessionen bestehen und Lehrer verschiedener Confessionen fungiren, auch der Geistliche, zu dessen Pfarrgemeinde die letzteren und deren Schüler gehören, in den Schulvorstand ein. Durch Generalverfügung der Regierung von 1858 ist den ständigen Mitgliedern der, resp. wo zwei oder mehr Geistliche im Schulvorstande sitzen, die zwei ältesten Lehrer (nicht Lehrgehülfen) des Schulbezirks zugefügt, welche bei allen sie persönlich berührenden Fragen den sonst collegialischen Berathungen der Schulvorstände fern zu bleiben haben, und ist die Wahl der unständigen Mitglieder (an gemischten Orten einer von jeder Confession) auf alle Gemeindebürger des Schulbezirks ausgedehnt, welche in der Achtung ihrer Mitbürger stehen und sowohl den Sinn wie die Fähigkeit besitzen, die Interessen des Jugendunterrichts zu fördern; der Vorsitz ist dem ältesten Geistlichen, resp. an gemischten Orten demjenigen Geistlichen übertragen, dessen Confession die Mehrzahl der Ortseinwohner gehört. Ist das numerische Verhältnis gleich, so wechseln die Pfarrer alle 4 Jahre im Vorsitz. Die Regierung beansprucht das Recht, wegen Unfähigkeit oder Dienstwidrigkeiten des Ortspfarrers einen benachbarten Geistlichen mit der Direction des Schulvorstands zeitweise zu beauftragen. Die Regierung hat ihr Bedauern ausgesprochen, daß die gesetzlich gebotenen monatlichen Berathungen der Schulvorstände nach und nach auf eine Sitzung nach der Frühlings- und Herbstprüfung reducirt seien und verlangt als im wahren Interesse liegend (aber stets noch ohne den gehofften Erfolg), daß die Schulvorstände als die natürlichen Vertreter der Schulgemeinde in größern Ortschaften alle sechs Wochen, in kleinern wenigstens vierteljährlich zu einer Sitzung zusammentreten, zu deren Berathungen es an Stoff nicht fehlen könne, und daß dies edictmäßige Institut, welches jetzt erst in andern Staaten zur Einführung gelange, zu einem neuen und segensreichen Leben entstehe. Der Wirkungskreis des Schulvorstands erstreckt sich auf die äußere und innere Einrichtung der Schulen, namentlich auch auf die Ueberwachung der Handhabung der Schulzucht, der Ausführung des Lehrplans, sodann auf die Privatinstitute, auf das ganze dienstliche und außerdienstliche Verhalten des Lehrers, dem er 3 Tage Urlaub geben, für jede willkürliche Aussetzung des Unterrichts 30 kr. Strafe, für sonstige Unregelmäßigkeiten und Dienstvernachläßigungen bis zu 3 fl. Strafe ansetzen kann, während er bei wirklichen Vergehen der Lehrer, vorzüglich gegen die Sittlichkeit, wenn sie Aufsehen erregt haben und constatirt oder zur Einleitung einer Untersuchung geeignet sind, sogleich beim Schulinspector die Anzeige zu machen hat, welchem er so wie dem Amte nach Verschiedenheit seines Wirkungskreises unmittelbar untergeordnet ist. Die Regierung zieht (1847) von Zeit zu Zeit die Geschäftsprotokolle der Schulvorstände ein. Zu unmittelbaren Einwirkungen auf das Ortsschulwesen ist übrigens nur der Dirigent des Schulvorstands befugt (1858), dem naturgemäß die Hauptgeschäfte und Hauptbefugnisse des Schulvorstands verbleiben. In Wiesbaden ist für alle städtischen Schulen, deren jede einzelne einen Schulvorstand hat, eine Schulcommission gebildet, in welcher sämmtliche Geistliche der Stadt, der Bürgermeister, die Oberlehrer und Rectoren der Schulen und gewählte Mitglieder aus der Bürgerschaft unter dem Vorsitze des städtischen Schulinspectors sitzen.

Die Bezirksschulaufsicht ist Schulinspectoren überwiesen, welche nach dem Edict von 1817 aus der Classe der besoldeten oder pensionirten „dazu qualificirten Staatsdiener oder Religionslehrer" von der Regierung commissarisch bestellt werden. Das Commissorium kann jederzeit wieder entzogen werden, doch tritt das selten anders, als auf Nachsuchen des Betreffenden ein. Nichtgeistliche Schulinspectoren haben in Städten von protestantischer oder gemischter Bevölkerung allerdings zu verschiedenen Zeiten fungirt, doch ist das stets Ausnahme geblieben. Schon bei der Ausführung des Edicts ließ sich die Regierung nur von den Geistlichen diejenigen namhaft machen, welche in Ansehung ihrer Kenntnisse im Schul- und Erziehungswesen, ihres Eifers für dessen Verbesserung, ihres Ansehens und Vertrauens in der Gemeinde und Umgegend, sowie überhaupt wegen ihrer sonstigen persönlichen und anderen Verhältnisse sich dazu vorzüglich

eigneten. So sind auch dermalen mit einer einzigen Ausnahme sämmtliche Schulinspectoren dem Stande der Geistlichen entnommen, wie das schon nicht anders sein kann, so lange die Schulinspection ein Commissorium bleibt. Die aus mancherlei Gründen gewünschte und wünschenswerthe Ernennung von Männern, sei's geistlichen sei's weltlichen Standes, welche die Schulinspection nicht als Nebenamt, sondern als alleinigen Beruf zu führen hätten, sollte nicht als ein Streben verdächtigt werden, die Schule von der Kirche zu trennen, da selbst in Staaten mit vollständig confessionellem und der Leitung der Kirche unterstehendem Schulwesen solches zugelassen ist, und doch nicht jeder Nichtgeistliche als Feind der Kirche angesehen werden kann; indes würde es zu einer solchen Einrichtung eines Gesetzes bedürfen, schon deshalb, weil sie einen größern als den bisherigen Kostenaufwand verursachen würde. Dermalen erhalten die Schulinspectoren, abgesehen von der bei der bestehenden Trennung des Schul- und Kirchenregiments selten in Erfüllung gehenden Verheißung von Belohnungen durch bessere Pfarreien, nur 25 fl. Canzleiaufwand und bei allen Dienstgeschäften außerhalb ihres Wohnorts, wenn dieselben 5 Stunden dauern mit Einschluß der Hin- und Herreise, einschließlich der Reisekosten 4½ Gulden Diäten, sonst die Hälfte (1851). Leider! ist wegen der Höhe der Kosten (im Budget von 1863 waren für Reisen und Kanzleiaufwand 5900 fl. gefordert) der Diätenbezug später auf die Abhaltung der Frühlingsprüfungen und auf dringliche Reisen, sonst nur auf speciell von der Regierung aufgetragene Dienstgeschäfte eingeschränkt, namentlich seit 1846, wo auf höchsten Befehl die von dem katholischen Bischof seit 1843 (s. oben) sollicitirte confessionelle Scheidung der Schulinspectionen angeordnet wurde. Nach dem Edict von 1817 sollten die Bezirke derselben mit Rücksicht auf die 28 Amtsbezirke und auf sonstige Verhältnisse gebildet und den Schulinspectoren die Oberaufsicht über die Lehrer und Candidaten ohne Rücksicht auf die Confession derselben übertragen werden, da die Schulinspection eine kirchliche Stelle nicht sei. So waren 1819 in 19 Aemtern, von denen 10 Einwohner gemischter Confession hatten, nur ein Schulinspector; wo in einem Amte mehrere Schulinspectoren waren, lagen andere als confessionelle Verhältnisse zum Grunde z. B. Rücksicht auf ältere Stadtgeistliche, die nicht unter einen jüngeren Schulinspector gestellt werden sollten, Größe des Amts, auch Rücksicht auf den Ort des Schullehrerseminars, dessen Director gesetzlich der dortige Schulinspector sein sollte. 1819 fungirten 38 und unter denselben 3 weltliche, 1841 46 Schulinspectoren, 1846 nach der confessionellen Scheidung der Schulinspectionen, welche „auf einer unbefangenen, durch die Natur der Sache gebotenen und gerechtfertigten Berücksichtigung confessioneller Verhältnisse beruhend weder den gesetzlichen Wirkungskreis derselben, noch ihr Verhältnis zu den Schulvorständen, den Lehrern und Schulen sowie zu der Regierung ändern sollte," 63. Es war aber eine vollständige Trennung der Schulinspectorate nach Confessionen nicht durchzuführen; abgesehen von den Schulen gemischter Orte stehen noch immer wegen ihrer geographischen Lage die Schulen einzelner Orte unter Inspectoren anderer Confession.

Aus dem Wirkungskreise der Schulinspectoren heben wir hervor die Entlassung der Schüler unter Ertheilung eines mit dem Amtssiegel zu versehenden Zeugnisses, die Dispensation vom öffentlichen Schulunterricht, Genehmigung des Lehrplans, Ueberwachung der Ausführung aller Gesetze und Verordnungen über die Elementarschule und deren Lehrer, Untersuchung aller Beschwerden gegen die Lehrer namentlich auch wegen Excesse in Bestrafung der Schüler, Genehmigung der Wahl der unständigen Mitglieder des Schulvorstands, sowie der Industrielehrerinnen, Aufsicht über die Geschäftsführung der Schulvorstände, gegen welche sie eine Strafbefugnis haben (Verweis wegen Nachläßigkeit in Einsendung der monatlichen Schulberichte; im Wiederholungsfalle Geldstrafe bis zu 3 fl.; Ausschluß der unständigen Mitglieder aus dem Schulvorstande), Oberaufsicht über alle Schulcandidaten und Schuladspiranten, sowie über das ganze Lehrerpersonal ihres Bezirks ohne Unterschied der Confession. Sie vollziehen

die letztere durch Einforderung monatlicher, wenigstens vierteljährlicher Berichte, durch Schulvisitationen, über welche sie, wie über die von ihnen abzuhaltenden Frühlingsprüfungen, und auf Vorlage der Berichte der Schulvorstandsdirigenten über die Herbstprüfungen auch über diese, jedesmal einen ausführlichen Bericht an die Regierung zu erstatten haben; (früher sollten sie sich, wann und wo sie es nöthig erachteten, unangemeldet in die Schulen begeben, um sich von der Befolgung der allgemeinen Schulordnung und dem Fortgange des Unterrichts persönlich zu überzeugen. Seit Aufhebung des Diätenbezugs für solche Reisen sind dieselben leider! obwohl sie dringend nöthig, in Wegfall gekommen); durch Conduitenlisten über Lehrfähigkeit, Charakter, Betragen; durch Disciplinarstrafen (in Geld zu Gunsten der Gemeindekasse bis zu 1 % des Lehrergehalts wegen wiederholter Dienstversäumnis und Unfolgsamkeit). Sie sorgen für die Fortbildung der Lehrer durch Unterricht, nöthigenfalls durch temporäre Ueberweisung derselben an das Seminar, durch Errichtung von Lesecirkeln (jeder Lehrer hat bis zu 1% seines Dienstgehaltes dazu beizutragen; die Zeitschriften und Bücher sollen nur über Erziehung und Unterricht handeln und vom Schulinspector ausgewählt werden; confessionell anstößige Schriften in gemischten Bezirken sind verboten; für die Circulation der Schriften Postfreithum); durch halbjährliche Conferenzen, auf denen u. a. die den Lehrern obliegenden jährlichen Ausarbeitungen zur Besprechung kommen sollen (da die Lehrer zum Besuche derselben nicht wie die Pfarrer zu ihren Conferenzen Diäten erhalten, so sind die bei zweckmäßiger Leitung so überaus nützlichen Conferenzen leider! in Stocken gerathen, fast überall auf jährliche beschränkt; an einzelnen Orten werden Unterrichtsproben damit verbunden); durch Veranlassung zur Theilnahme an den Prüfungen benachbarter Schulen „zur Minderung der Selbstgenügsamkeit, zur Erregung des Eifers für den Dienst, zur Knüpfung von Freundschaftsbündnissen" (1819).

Das Edict von 1817 verlangte zur Beförderung und Erreichung des gemeinsamen Zwecks zeitweiliges Zusammentreten der Schulinspectoren und fortdauernde Verbindung mit dem Seminardirector, dem sie nach der jährlichen Hauptschulvisitation eine gedrängte tabellarische Uebersicht mittheilen sollen über den Befund der Schulen, die Lehrmethode darin, die Qualification der Schüler unter Beifügung gelungener Aufsätze derselben, über Unterrichtsgegenstände und Amtserfahrungen. Der Seminardirector sollte sie dagegen mit seinen Ansichten über Gegenstände der Pädagogik und Didaktik bekannt machen und ihnen für die Lesecirkel der Schuldistricte nützliche Schriften vorschlagen. Auch dieses ist nach und nach in Wegfall gekommen und so gestaltet sich z. B. der Lesecirkel je nach dem Interesse der Schulinspectoren an der Förderung des Schulwesens sehr verschieden. Zu loben ist, daß die Lehrer zur Bestimmung der in den Cirkel zu setzenden Schriften hier und da mit herangezogen werden.

Für die Ausbildung der Geistlichen zur Führung der Local- oder der Bezirksaufsicht, etwa durch Theilnahme an einem Seminarcursus (1850 vom Schulreferat beantragt) ist bisher nichts geschehen, obwohl namentlich die evangelischen Geistlichen bei uns sehr jung zur selbständigen Verwaltung einer Pfarrei gelangen. Ein Vorschlag, zu den Schulvisitationen den Schulinspectoren zwei Lehrer beizugeben, resp. in jedem Bezirke einen der erfahrensten und tüchtigsten Lehrer zum Gehülfen des Schulinspectors für das rein Pädagogische und Technische zu machen (vergl. Wortmann, Ansichten über den gegenwärtigen Stand des Volksschulwesens 2c. 2c. Wiesbaden, 1839) ist bisher ebensowenig zur Geltung gelangt, wie derjenige, Lehrerconferenzen mehrerer Bezirke, resp. des ganzen Landes unter Theilnahme der Schulinspectoren und Schulreferenten zeitweise zu veranlassen. In Wiesbaden ist bei den vielclassigen Schulen die nächste und unmittelbare Leitung und Beaufsichtigung Oberlehrern übertragen: eine Einrichtung, welche die einheitliche Verfolgung des Schulzwecks sichert und den angehenden Lehrern ein Mittel zur Vervollkommnung ihres Lehrgeschicks wird. Ob das Institut der Oberlehrer auf alle drei- und mehrclassige Schulen des Landes ausgedehnt werden soll und kann, ist noch ungewiß.

Die **Aemter** (Bezirksverwaltungsstellen), den Schulinspectoren coordinirt, haben edictmäßig bei der Ordnung aller äußern Verhältnisse der Schulen mitzuwirken, namentlich bei allen Ausgaben und Einnahmen der Gemeinden für die Schulen. Sie haben die Beitreibung der Schulversäumnisstrafen zu überwachen, unbeibringliche in Arbeits- oder Gefängnisstrafe zu verwandeln; alle neu angestellten Lehrer, Lehrgehülfen und Lehrvicarien auf den für die Diener bei höheren Landesstellen vorgeschriebenen Diensteid zu verpflichten, Collisionen zwischen ab- und anziehenden Lehrern, die durch den Schulvorstand nicht haben gütlich ausgeglichen werden können, zu entscheiden, die weltlichen Schulvorsteher auf Antrag der Schulinspectoren an die getreue Erfüllung ihrer Pflicht zu erinnern, die Untersuchung gegen die Lehrer wegen Ueberschreitung ihrer Befugnisse in Handhabung der Schulzucht zu führen und (1838) die Acten, da ihnen eine Strafcompetenz wegen Dienstvergehen gegen Lehrer nicht zustehe, der Regierung zum Erkenntnis vorzulegen. Die letztere Bestimmung ist seit dem neuen Strafgesetz (1849) leider nicht mehr platzgreifend, s. unten. Oft nehmen die Aemter die Klagen der Eltern gegen die Lehrer wegen körperlicher Züchtigung und Mishandlung an und urtheilen sie einseitig ab, oft ohne Zuziehung des Schulinspectors. Von allen gegen die Lehrer geführten Untersuchungen haben sie übrigens der Regierung sofortige Anzeige zu machen. Die **oberste Schulbehörde** ist die Landesregierung, nach der Verwaltungsorganisation von 1816 betraut mit der Aufsicht über alle niedere und höhere, öffentliche und Privatunterrichtsanstalten, mit der äußern und innern Polizei derselben und mit der Verwaltung der dazu bestimmten Fonds. Sie ist verpflichtet, „die Aufmerksamkeit des Landesherrn auf die Mittel und Wege zu lenken, wie das Schulwesen befördert und alles dem Gedeihen desselben Hinderliche beseitigt werden kann.“ Bei derselben fungirten bis 1822 zwei Kirchen- und Oberschulräthe, einer von katholischer, einer von evangelischer Seite, seit 1822 für den öffentlichen Unterricht ein protestantischer Referent allein, welchem correspondirende Mitglieder der Landesregierung zur Seite standen. Als 1846 die Trennung der Schulinspectionen nach Confessionen eintrat, wurde „zur Versehung des Referats im Fache des öffentlichen Unterrichts“ der katholische Gymnasialdirector von Hadamar ernannt, der aber seine Stelle nicht angetreten hat. Erst 1854 ist durch die neue Centralorganisation gesetzlich das katholische Schulreferat neben das evangelische gestellt worden, indem die Regierung darin dem Antrage der ersten Kammer folgte, für den sich auch das Episcopat beider Confessionen ausgesprochen hatte. Es ist die richtige Consequenz der andern, in der Schulverwaltung zugestandenen, confessionellen Scheidungen, deren unverkümmerte Aufrechthaltung die Katholiken mit Recht eifersüchtig überwachen. Die Schulreferenten sind seit 1830, bis auf zwei Ausnahmen auf katholischer Seite, nichtgeistliche Schulmänner gewesen, Philologen, die in der Regel bisher dem Volksschulwesen völlig fremd gewesen waren, sich also erst durch längere Dienstführung die nöthige Kenntnis und Uebersicht verschaffen mußten. Ein häufiger Wechsel im Schulreferat ist den Schulinteressen nichts weniger als förderlich gewesen. Eine Instruction und eine gesetzliche Scheidung des Ressorts unter den Schulreferenten besteht nicht, sondern ist der wechselnden Anordnung des Präsidenten überlassen, zumal dieselbe sich nach den fungirenden Individuen richten muß. Der Vorschlag, zu dem einen Referenten einen im Elementar- und Realschulwesen praktisch erfahrenen Schulmann zu nehmen, ist bisher nicht realisirt. Als 1849 dem Schulreferenten ein Schulcollegium beigeordnet wurde, das bei allen in technische Zweige einschlagenden wichtigen Gegenständen mit seinem Gutachten gehört werden sollte — die Mitglieder, anfangs 2, dann 4, wurden zu gleichen Theilen aus beiden Confessionen genommen — wurden als zum Ressort desselben gehörig bezeichnet: allgemeine Vorlagen über den Zustand der Unterrichtsanstalten, damit zusammenhängende allgemeine Verfügungen über deren Einrichtung, Begutachtung organischer Einrichtungen und Veränderungen, des Centralstudienfondsbudgets, die Anträge wegen Ernennung, Versetzung, Pensionirung und Entlassung des gesammten

Lehrerpersonals. Dies Schulcollegium war lebens- und ausbildungsfähig, wurde aber wie die übrigen technischen Collegien bei der Landesregierung 1854 aufgehoben. Seine Geschäfte fielen von neuem dem Schulreferate allein zu, das daneben, abgesehen von seinen Arbeiten für das höhere Schulwesen, die ganze so umfangreiche Verwaltung zu führen, die Prüfungen am Seminare und periodische Visitationen der Elementarschulen abzuhalten hat. Seine Verfügungen gehen aber sämmtlich unter dem Namen und der Verantwortlichkeit der Landesregierung hinaus, resp. des Staatsministeriums, wenn der betr. Gegenstand, z. B. größere Organisationsfragen, zum Ressort desselben gehört. Es fehlt dem Schulreferat ein Organ, durch welches es seine Grundsätze in der Verwaltung darlegen, seine die interna der Schule betreffenden Verfügungen erläutern und rechtfertigen, seine Stellung zu den Zeitfragen begründen und gegen Angriffe vertheidigen, vor falschen Auffassungen schützen könnte. Das Nass. Allg. Schulblatt, seit 1850 mit zu diesem Zwecke gegründet, in allen Schulgemeinden des Herzogthums gehalten, steht dermalen nicht zu seiner unmittelbaren Verfügung. Aus dem Ressort der Landesregierung im Betreff der Elementarschulen heben wir heraus: die Entscheidung der Frage, wann und wo eine neue Schule zu gründen, und die Verhandlung mit Gemeinde- und Amtsbezirksrath über die Höhe der Dotation derselben; Genehmigung aller Schulhausbauten auf Grund der Gutachten ihrer Bau- und Schultechniker (ein Zwang zum Neubau tritt nicht ein, weshalb oft die nothwendigsten Bauten ungebührlich lang verzögert werden); Anordnung des Lehrplans und der Lehrbücher (daß letztere ohne ihre Genehmigung nicht eingeführt werden dürfen, ist noch 1859 wieder den Schulinspectoren unter Strafandrohung in Erinnerung gebracht worden); Anstellung der Lehrer, ohne daß den Gemeinden irgend eine Mitwirkung zustände, wenn auch billige Wünsche derselben Gehör finden. Nur die Schulen der Wiedischen, Schaumburgischen und Leiningenschen Standesgebiete sind Patronatstellen, zu deren Besetzung die Regierung drei Candidaten vorzuschlagen hat, aus denen die Standesherrschaft einen wählt. Infolge dessen sind z. B. die Schulen im Schaumburgischen Standesgebiete, seitdem der jetzige Standesherr Erzherzog Stephan von Oesterreich denselben die aufmerksamste und liebevollste Theilnahme zuwendet, fast nur mit tüchtigen Lehrern besetzt. Die einseitige Verfügung über die Besetzung der Stellen ist schwerlich aufrecht zu halten, (vgl. d. Art. Lehrerwahl) zumal nachdem die Gemeinden große Opfer zur neuen Dotirung derselben gebracht und dabei doch immer noch zu gewärtigen haben, ihre Schulstellen zu Strafstellen degradirt oder sich einen guten Lehrer genommen zu sehen. Denn auch die Versetzung, das ganze Avancement der Lehrer, ihre Pensionirung, Bestrafung, Entlassung, Genehmigung aller Gratificationen und Remunerationen u. s. w. steht ausschließlich der Landesregierung zu.

4. Dienstverhältnisse der Lehrer. Das Edict von 1817 schuf eine allseitige Besserstellung der Lehrer. Nach demselben erhielten die Lehrer aus den Gemeindekassen einen jährlichen Gehalt von 200 bis 500 fl. mit Einrechnung der Emolumente und Beträge, welche sie als Kirchendiener oder sonst fundationsmäßig aus Kirchen- oder geistlichen Fonds nach wie vor beziehen sollten. Sie erhielten in einem zu ihrem Dienstgehalte zu berechnenden Anschlage von 15 bis 30 fl. eine, ausschließlich der dem Lehrer zu Last fallenden Inquilinitäten (welche? ist 1858 durch Ministerialverordnung näher bestimmt) auf Kosten der Gemeindekasse zu unterhaltende Wohnung, wo möglich nebst Garten, sodann ein zur Unterhaltung von einer oder zwei Milchkühen ausreichendes Schulgut in billigem Anschlage, für welches die Steuern aus der Gemeindekasse zu entrichten sind, endlich bei Freiheit von persönlichen Gemeindelasten Antheil an dem Gemeindenutzen. Alle unter irgend einer Benennung bisher an den Lehrer von den Ortseinwohnern entrichteten Geld- und Naturalabgaben, insoferne dieselben nicht auf Grund und Boden haften, wurden dagegen aufgehoben, also alle Kostumgänge, die Glocken- und Schulgarben, Schulscheite, Naturalabgaben in Eiern, Brod, Korn, das Schulgeld, sowie alle freiwilligen Geschenke zu Christtag, Neujahr und Ostern, auch

alle Naturalleistungen beim Anzuge eines neuen Lehrers. Die Annahme eines Schulgelds oder auch sogen. freiwilligen Geschenke wurde bei Strafe, nach Umständen bei Dienstentsetzung verboten, auch der Betrieb eines jeden bürgerlichen Gewerbes, selbst desjenigen der Landwirthschaft (binnen Jahresfrist mußten die Lehrer ihren Güterbesitz veräußern oder verpachten), und alle Reclamationen hiergegen von Seiten der ältern Lehrer wurden abgeschlagen. Dagegen ließ man dieselben noch auf Lebenszeit in dem bisherigen Bezuge der Naturalien: eine Vergünstigung, deren Bedeutung zur Zeit der immer mehr steigenden Preise für Naturalien besonders hervortritt. Aber die Ausführung des Edicts ließ manches zu wünschen übrig, manche mit Jubel begrüßte Bestimmung blieb unausgeführt. Es stand 1819 der mittlere Durchschnitt aller Besoldungen nur auf 241 fl. Das verschuldete der Mangel sowohl einer Classification der Stellen nach der Beitragsfähigkeit der Gemeinden als auch einer gesetzlichen principiellen Fixation der Schulcompetenzen, welche vielmehr nach den zufälligen finanziellen Verhältnissen der Einzelgemeinde und nach den persönlichen Verhältnissen der Lehrer bestimmt wurden, zuweilen sogar unter Preisgebung alter Stiftungen, die man nicht mehr respectirte. Die Zahl der Fälle, wo man auch späterhin die solchergestalt willkürlich geschaffenen Competenzen sogar noch verminderte, namentlich wenn eine zweite Stelle an einem Orte zu gründen war, ist viel größer als die der Fälle, wo man dieselben erhöhte. Die Befugnis zu beidem vindicirte sich die Regierung, ohne daß die Gemeindebehörden befragt wurden, so lange die Competenz den Maximalsatz von 500 fl. nicht überstieg; sie wurde ihr erst durch das Gesetz von 1862 ausdrücklich entzogen, während die von ihr ebenfalls beanspruchte Befugnis, über die Kirchenkassen rücksichtlich der Remunerationen der Lehrer für Kirchendienst einseitig zu verfügen, ihr bereits durch oberappellationsgerichtliches Decret von 1852 abgesprochen war. Das Edict hatte nur in den Fällen, wo die Gemeinde zur Dotirung einer Lehrerstelle die Mittel nicht aufbringen könne, Lehrgehülfen zugelassen mit einem in keinem Falle die Hälfte der Schulcompetenz übersteigenden Gehalte. Hiernach hätte es also wohl nur wenige Lehrgehülfen und auch solche mit 200 bis 250 fl. geben können, es stieg aber die Zahl derselben unverhältnismäßig, und zwar mit 150— 200 fl. Besoldung und dazu wurden schon 1819 Lehrvicarien (= Unterlehrer s. d. Art. Lehrer S. 206) als selbständig fungirende Lehrer an zahlreichen mittellosen Orten angestellt, obwohl das Edict von solchen gar nichts weiß. Die Zahl der letzteren mehrte sich, je häufiger der Wunsch kleiner Gemeinden wurde, bei sich einen Lehrer zu haben; 1827 klagte der Schulreferent, junge Lehrer müßten im günstigsten Falle 8 Jahre mit 150 fl. am Hungertuche nagen. Noch schlimmer war es, daß die Gründung von Lehrgehülfen- und Lehrvicarstellen in zahlreichen Fällen nur durch Verminderung der bisherigen Schulcompetenzen ermöglicht wurde. Auch die gezwungene Ablösung der Zehnten in nur 14fachem Betrage des mittleren Reinertrags (1848) und der Grundabgaben und Gülten in 18fachem Betrage (1849) deteriorirte manche Stelle, ja sogar manche Pension, die auf Naturalbezüge gegründet war. Die durch das Edict verlangte Stellung einer Lehrerwohnung unterblieb an sehr vielen Orten, so daß es bis in die neueste Zeit geschieht, daß der Lehrer gar keine Wohnung oder eine höchst kümmerliche finden kann, Gemeinden auch wohl, um einen ihnen misliebigen Lehrer loszuwerden, demselben ein Logis verweigern. An andern Orten wurde auch wohl zugegeben, daß die Lehrerwohnung zu einem zweiten und dritten Lehrzimmer umgebaut, daß sie zum Vortheile des Lehrers vermiethet wurde, wenn derselbe ein eigenes Haus am Orte besaß. Die Schulbehörde hat noch viel zu thun, wenn sie die unter allen Umständen von ihr zu fordernde Stellung von Lehrerwohnungen durchsetzen will, da circa ein Drittel fehlt. Auch die Schulgüter wurden nicht gestellt, und an manchen Orten sogar die vorhandenen zu Gunsten der Gemeindekasse oder des Kirchspiels veräußert, obwohl der Ertrag dem Localschulfonds hätte zuwachsen sollen. Erst 1842 und 47 suchte

man mit Erfolg wieder ernstlich die Gemeinden dahin zu vermögen, zu den Schulstellen einige Gemeindegüter abzugeben, namentlich gelegentlich eintretender Consolidationen der Gemarkungen. Dennoch sind etwa nur die Hälfte der Stellen mit Schulgut dotirt und nur 130 in einem auf 16—30 fl., etwa 80 in einem über 30 fl. stehenden Anschlage.

In anderer Weise war aber die Regierung thätig, die äußern Verhältnisse der Lehrer aufzubessern, nicht bloß durch Remunerationen und Unterstützungen aus Staats- und Gemeindekassen (die Landstände bewilligten bis 1862 dazu jährlich bis zu 4000 fl.), sowie durch Theurungszulagen aus der Staatskasse in verschiedenen Jahren. Sie verfügte 1824 und 1838, daß die katholischen Lehrer aus neuen Stiftungen für kirchliche Dienste z. B. bei Anniversarien die betreffende Besoldungserhöhung nach Angabe der Stiftung oder nach observanzmäßiger Festsetzung des Kirchenvorstands erhalten sollen, sie gründete 1855 einen Sterbekassefonds für Lehrer, welchem alle activen Lehrer beitreten müßen, der gegen jährliche Zahlung von 1 fl. 36 kr. beim Tode eines Lehrers sofort eine von 5 zu 5 Jahren festzusetzende Summe (dermalen 75 fl.) zur Bestreitung der dringendsten Ausgaben auszahlt. Wenn ferner bereits das Edict die Unterstützung der Lehrer-Wittwen und Waisen verlangte und denselben den vollen Genuß der Baarbesoldung des Quartals beließ, in welchem der Lehrer gestorben war (Sterbequartal), so wurde 1819 ein Centralfonds für die Wittwen und Waisen der Lehrer begründet (Eintrittsgeld 25 fl., jährlicher Beitrag 1 % des Gehalts), der, nach Bedürfnis unter Zuschuß sämmtlicher Gemeindekassen des Landes, der Wittwe 1/5 der Pension und dazu für jedes von vier Kindern bis zum 16. resp. 14. Lebensjahre 1/5 derselben sichert. Dermalen werden jährlich 16,209 fl. an Wittwen und Waisen gezahlt, wozu die Gemeinden 7945 fl. d. h. 1/35 eines Steuersimpels zuschießen. Das Pensionsgesetz von 1851 endlich gründete einen aus den jährlich nach dem Steuerfuße auszuschlagenden Beiträgen sämmtlicher Gemeinden gebildeten allgemeinen Lehrerpensionsfonds, welcher nunmehr, seitdem die Landstände 1860 beschloßen, daß die Höhe der Lehrerpensionen nach dem Pensionsgesetze für die Civildiener festgesetzt würden, dem Lehrer bei unverschuldeter Dienstunfähigkeit innerhalb der ersten 15 Dienstjahre die Hälfte seines Gehalts und für jedes weitere Dienstjahr 1/70 desselben als Pension sichert, so jedoch, daß die Dienstjahre erst vom Beginn des 21. Lebensjahrs gerechnet werden und die Pension den Gehaltsbetrag nicht übersteigen darf. Diese äußerst liberale Bestimmung gewährt also nach 50 Dienstjahren den vollen decretmäßigen Gehalt als Pension, die auch im Auslande verzehrt werden darf, und läßt es zu, nach eingetretener Dienstunfähigkeit eines Lehrers die Stelle desselben sofort wieder zu besetzen, was für das Avancement der Lehrer und für den Schulunterricht von den wohlthätigsten Folgen ist, auch der Schulverwaltung eine Menge der früheren Verhandlungen mit den Einzelgemeinden über Anstellung eines Substituten erspart. An Lehrerpensionen werden dermalen durchschnittlich 23000 fl. jährlich (1862: 25333 fl.) gezahlt, wozu die Gemeinden des ganzen Landes 1/10 eines Gemeindesteuersimplums jährlich beizusteuern haben. Auch bei eintretenden Erkrankungen der Lehrer wird seit 1856 denselben nicht mehr zugemuthet, auf eigene Kosten einen Stellvertreter anzunehmen, sondern die Kosten der regierungsseitig angeordneten Stellvertretung, soweit dieselbe nicht durch einen am Orte wohnenden Lehrer geschieht, hat die Gemeinde zu tragen. Der Erlös aus verkauften Bäumen der unter Aufsicht und Pflege der Lehrer stehenden Baumschulen sowie der Ertrag der Mustergärten wird den Letzteren seit 1855 in der Regel ganz zu Theil (1811 nur 1/4), wogegen sie aus eignen Mitteln für die nöthigen Geräthschaften, auch für den Dünger zu sorgen haben.

Das Besoldungsgesetz von 1862 hat die infolge einer nach höchstem Befehl von der Regierung erlassenen Verordnung von 1858 neu regulirten Schuldotationen als Normaldotationen d. h. die Erhöhung des Betrags aller Lehrerbesoldungen aus Gemeinde- und Kirchenkassen von 270,570 fl. auf etwa 400,000 fl. als zu Recht bestehend anerkannt. Vergl. unten Statistik. Nach diesem Gesetze sollen die

Stellen der Lehrvicare und Lehrgehülfen mit 175 bis 250 fl., diejenigen der Lehrer mit 250 fl. bis 500 fl. dotirt sein und wo es locale Verhältnisse nothwendig erscheinen lassen, wie in Städten, noch höher, jedoch dürfen bei einer Pensionsberechnung höchstens 800 fl. zu Grunde gelegt werden. Das Gesetz bewilligt „wo es irgend thunlich" eine Wohnung sammt Garten im Anschlage bis höchstens 30 fl. (resp. eine den örtlichen Miethpreisen und dem Bedürfnisse entsprechende Vergütung, von welcher nur soviel zum Gehalt berechnet wird, als der gesetzliche Anschlag einer vorhandenen Wohnung betragen würde. In Wiesbaden werden Wohnungsvergütungen von 100—210 fl. gegeben) und ein dem eigenen Bedarf entsprechendes Schulgut in mäßigem Anschlage, einen Beitrag zu den Ueberzugskosten bis 40 fl. aus der Kasse der Gemeinde, wohin die Versetzung erfolgt, und läßt die Beträge und Emolumente für Organisten- und Vorsängerdienste höchstens zur Hälfte als Besoldungstheile anrechnen (macht dermalen einen Ueberschuß von fast 13000 fl.). Es schafft jede einseitige Abänderung der Competenzen ab, indem es dazu, wie zu der Festsetzung neuer Competenzen innerhalb der Minimal- und Maximalgrenzen, sodann auch zur Festsetzung des Wohnungs- und Schulgutsanschlags die Genehmigung des Gemeinde- und Amtsbezirksraths verlangt und der Regierung nur die Befugnis beläßt, innerhalb der divergirenden Vorschläge jener beiden Behörden zu entscheiden, aber auch eine Abänderung der Competenzen zu verweigern, wobei ihr die gesetzliche Bestimmung hilft, daß sie den Gemeinden zur Deckung der normalmäßigen Leistungen an die Elementarlehrer Zuschüsse aus Staatsmitteln bewilligen darf, wenn diese Leistungen aus den disponibeln Gemeindemitteln und durch die nach den Verhältnissen der Gemeinde zulässige Erhebung von Gemeindesteuern und Schulgeld nicht aufgebracht werden können. Die Vorzüge dieses Gesetzes überwiegen seine Mängel. Nur in Einem hat es einen in der Lehrerwelt schmerzlich empfundenen Rückschritt gethan, den der Regierungsentwurf nicht enthielt; es hat das Gesetz von 1850, welches die Auszahlung aller Baarbesoldungen der Elementarlehrer am Verfalltage durch die Recepturen anordnete, denen es oblag, die Baarzahlungen aus den Gemeindekassen zu erheben, wieder aufgehoben. Dieses Gesetz hatte zwar nur die ausgesprochene Absicht, „den billigen Ansprüchen auf pünctliche Auszahlung der Gehalte gerecht zu werden" (dafür sollen jetzt unter Controle der Aemter die Gemeindebehörden sorgen, was früher nicht den Erfolg hatte, daß der Arbeiter überall der pünctlichen Auszahlung seines Lohnes sicher war), es hatte aber auch eine bessere und unabhängigere Stellung der Lehrer zu den Gemeindebeamten bewirkt, die nicht hätte unterschätzt werden sollen, am wenigsten von denen, welche geeigneten Falles in dem Lehrer auch ein wirksames Organ der Regierung sehen wollen. Der Lehrer ist kein Gemeindediener im gewöhnlichen Sinne des Worts, sondern auch Staatsdiener, weshalb man ihn nicht bloß das Unangenehme, was sich an diese Stellung knüpft, empfinden lassen sollte z. B. unfreiwillige Enthebung aus einem liebgewonnenen Wirkungskreise. Die rechtlose Stellung der Elementarlehrer würde längst unhaltbar gewesen sein, hätte nicht eine wohlwollende Verwaltung sie bisher gemildert. Auch die sonstigen Dienstverhältnisse der Lehrer haben noch nicht überall die zeitgemäße Umgestaltung erhalten. Nach erstandener Abiturientenprüfung ist der vom Seminar mit Zeugnis der Befähigung entlassene Candidat verpflichtet, dem an ihn ergehenden Rufe in den öffentlichen Schuldienst ungesäumt zu folgen, widrigenfalls er die auf dem Seminar etwa erhaltenen Stipendien zurückzahlen muß. In der Regel finden die Candidaten innerhalb Jahresfrist eine Anstellung als Lehrgehülfen oder Lehrvicarien; bis zu derselben treten sie unter die Aufsicht der Schulinspection ihres Wohnorts, welche halbjährlich über sie an die Regierung zu berichten, auch für ihre Fortbildung möglichst zu sorgen hat. Die Uebernahme von Privatlehrerstellen wird ihnen nicht verwehrt, so lange es der öffentliche Dienst gestattet. Nach dem Edict von 1817 soll die Anstellung zuerst als Lehrgehülfe erfolgen und bei Erledigung von Schulstellen nach 2 Jahren zu einer definitiven werden für diejenigen, welche an einer inländischen Schule

zur Zufriedenheit ihrer Vorgesetzten gearbeitet haben. Jetzt werden ebensoviele Candidaten sofort als Lehrvicare verwendet. Der Mangel eines vorgängigen zweiten Examens und eines nach dem Resultate desselben zu bemessenden Anrechts auf Avancement wird schon lange eben so gefühlt, wie die Kürze der provisorischen Dienstzeit, zumal die Beurtheilung der Leistungen je nach den Schulinspectoren naturgemäß eine verschiedene wird, wenn auch 1848 vorgeschrieben wurde, daß dieselbe in einem umfassenden Gutachten der Schulvorstände bestehen soll über sittliches Verhalten, Berufsfleiß, Fortbildung und Leistungen unter Beifügung kalligraphischer Probeschriften und einer Conferenzarbeit. Die Einführung der Lehrer wies das Edict dem Schulinspector, der Lehrgehülfen dem Ortspfarrer zu; um der Diätenersparung willen wurde auch die Einsetzung der Lehrer den Schulinspectoren entzogen. Das ist zu beklagen. Wenn der Schulcandidat im öffentlichen Dienste fungirt, erhält derselbe nach erfolgter sechswöchiger Einübung zum Militärdienst für die übrige gesetzmäßig mit Ende des Jahrs, in welchem das 26. Lebensjahr erreicht wird, endigende Militärdienstzeit dergestalt Urlaub, daß er, abgesehen von einer Mobilmachung, nur bei bundesmäßigen Generalinspectionen der Truppen einberufen wird (1844). Der Lehrer erhält durch seine definitive Anstellung, wofern er großjährig ist, am Orte seines dienstlichen Domicils das Gemeindebürgerrecht und bedarf es dazu weder eines Receptionsdecrets noch der Zahlung eines Aufnahmegeldes. Er hat seinen Pflichten als Gemeindebürger nachzukommen, soweit es sein Dienst erlaubt, ist aber ausdrücklich von allen Feuerlösch- Wache- und Handdiensten befreit. (1854. 63.) Zur Zahlung der Gemeinde- und Kirchensteuern ist er verpflichtet (zu jenen bisher die Staatsdiener nicht), er hat dagegen auch Antheil an dem Gemeindenutzen (Loosholz, Weidegerechtsame, Waldnutzung, selten Geldvertheilung), der oft nicht unbedeutend ist, so daß bei Versetzungen der Verlust desselben oft schwer in die Wagschale fällt, zumal damit in der Regel die Erhebung vieler Gemeindesteuersimpel Hand in Hand geht. Zur Gewerbesteuer werden die Lehrer sowohl mit dem Betrage der Besoldung angezogen, welchen ihr Decret ausweist (nicht mit dem den Anschlag etwa überschießenden Mehrbetrage der Schulgüter), als auch mit dem etwa weiter ihnen erfallenden Einkommen und Emolumenten von kirchlichen Diensten (1862). Das Steuercapital bildet bei einem Einkommen unter 600 fl. die Hälfte, darüber ³/₄; 200 fl. Steuercapital zahlen in simplo 50 kr., 300 fl. 1 fl. 15 kr., 400 fl. 1 fl. 40 kr. Den Lehrern ist nur mit Genehmigung der Regierung gestattet, ein Gemeindeamt anzunehmen (1854), die Abfassung von Vorstellungen für andere in Verwaltungs- Gnaden- und Rechtssachen jeder Art und von allen Eingaben an öffentliche Behörden ist ihnen untersagt (1846), wie der Betrieb eines Gewerbes, die Annahme von Agenturen. Es fungiren Lehrer als gewählte Amtsbezirksräthe, andere als Kirchenrechner, Ortsarmenpfleger, Baumwärter an den Vicinalwegen (1841; schon mancher Schullehrer hat für Anlegung von Baumgärten zu Gunsten der Gemeindekasse gesorgt), auch als Mitglieder des Kirchenvorstands, selten als Steuererheber. Im ganzen erfreuen sich die Lehrer („Herr Lehrer" ist die Anrede) einer geachteten Stellung in der Gemeinde, — und wo es nicht ist, soll man nicht immer dem Lehrer allein die Schuld beimessen! — der sie es auch mit verdanken, daß sie verhältnismäßig vermögende Heirathen schließen. Sie bedürfen zu jeder Heirath die nur aus dienstlichen Rücksichten versagbare Erlaubnis der Regierung (1821. 47. 50). Beim Rücktritt vom Amte nach langer tüchtiger Dienstführung erfolgt in der Regel die Verleihung der silbernen Civilverdienstmedaille als Auszeichnung von höchster Stelle. Charakterisirung als Cantor ist seit 1844 nicht wieder vorgekommen, doch heißen an einigen städtischen Stellen die Lehrer fortwährend so, an einem katholischen Orte auch Rector. Alle Anstellungen, Beförderungen, Pensionirungen, Todesfälle u. s. w. im Lehrerpersonal werden durch das Verordnungsblatt seit 1843 publicirt, wie die der Staatsdiener. In den Schwurgerichtshöfen sitzen Lehrer nicht selten, in der Ständeversammlung active Lehrer bisher nicht. Die Ausübung der Jagd ist als ganz unverträglich mit ihren Berufs-

arbeiten den Lehrern wiederholt verboten. Vor der Ueberhäufung mit Privatstunden wird ernstlichst gewarnt, und ganz untersagt aller Privatunterricht, der über Gegenstände des öffentlichen Volksschulunterrichts von den Lehrern in dem Schulzimmer an mehrere schulpflichtige Kinder zugleich ertheilt werden will. Der Schulinspector soll darüber wachen, da ein allgemeiner Nachtheil entstehe, wenn der Lehrer durch Ueberhäufung mit Privatstunden keine Muße zur eigenen Fortbildung behalte, ohne Vorbereitung in die Schule komme und in derselben an Geist und Körper abgestumpft alles mechanisch betreibe" (1821). In der Regel wird die Ertheilung von zwei täglichen Privatstunden gestattet; übrigens ist zur Ertheilung von Privatunterricht nur an größern Orten Gelegenheit, sowie derselbe auch sehr verschieden honorirt wird. Die Uebernahme des Hülfsunterrichts an Real- und Gewerbeschulen gegen entsprechende Remuneration wird erlaubt und befördert, dem Remunerationenbettel bei den Gemeinderäthen aber entschieden gewehrt. Seit dem Gesetze von 1862 ist der Posten von 4000 fl. für Unterstützungen an arme und in augenblickliche Noth gerathene Lehrer leider nicht mehr ins Budget aufgenommen. Die Lehrer participiren aber in geeigneten Fällen an dem allgemeinen Unterstützungsfonds, aus welchem Raten von 30 fl. erfolgen.

Ein musterhafter Lebenswandel ist verlangt; ein Generale von 1856 hat entschieden betonen müßen, daß nur in der innigen Uebereinstimmung der Lehre und des Wandels eine Bürgschaft für die glückliche Lösung der Aufgabe des Lehrerberufs liege, daß diejenigen, welche der Jugend die Bildung zuführen sollen, mit all ihrem Wissen dem gesunden Leben nur schädlich werden, wenn ihr Lebenswandel zum Aergernis gereiche, daß der Lehrer, dessen Lebenswandel Kopfschütteln und Tadel errege, dem deshalb die Eltern nicht jene Achtung zollen können, welche nur die Frucht eines wahrhaft christlichen Lebens sei und nur durch Entsagung und Strenge gegen sich selbst gewonnen werde, sich selbst der Fähigkeit zur segensvollen Führung seines Berufs begeben habe, daß jeder erwiesenermaßen zum öffentlichen Aergernis gereichende Lebenswandel, insonderheit jedes fleischliche Vergehen unnachsichtlich mit Suspension von Dienst und Gehalt resp. mit Entlassung geahndet werden solle. Dabei ist den Pfarrern aber wiederholt zur Pflicht gemacht, sich der jungen Lehrer in Liebe auf jede zweckdienliche Weise anzunehmen. Gegen seine Collegen soll der Lehrer verträglich sein, (Unfrieden zweier Lehrerfamilien in einem Schulhause hat Ausweisung des schuldigen Theils zufolge) gegen die ihm beigegebenen Lehrgehülfen freundlich und darauf bedacht, nach Anleitung der Schulinspection zu deren theoretischer und praktischer Ausbildung mitzuwirken (1823), gegen seine Vorgesetzten dienstwillig und gehorsam, wenn ihm auch das Recht der Beschwerde gegen Anordnungen derselben verbleibt; gegen die Schüler, die er zu guten Menschen und Bürgern bilden soll, eben deshalb ein liebevolles Benehmen zeigen, sanfte, vernünftige Zurechtweisung und Belehrung, dann aber, wenn diese Mittel nichts helfen, die ihm gestatteten Strafen (s. oben) eintreten lassen. Sie zu seinen häuslichen oder auch Amtsgeschäften zu verwenden, ist ihm untersagt, doch je nach der Stellung des Lehrers in der Gemeinde wird dies Verbot ohne Ahndung übertreten. Er hat nämlich, wenn er im Schulhause wohnt, seinerseits dafür zu sorgen, daß täglich zweimal die Schulstube rein gekehrt und abgestaubt, daß sie gehörig geheizt werde; im anderen Falle sorgt die Gemeinde dafür, wie dieselbe auch für wöchentliches Aufwaschen des Schulzimmers sorgen soll. Von dem Fortgange des Unterrichts nach dem vom Schulinspectorat genehmigten und im Lehrzimmer angeschlagenen Lehr- und Stundenplane hat er monatlich an den Dirigenten des Schulvorstands einen Bericht zu erstatten, dessen äußere und innere Haltung zur Beurtheilung seiner Amtsführung mitdienen soll; die versäumte Vorlage wird mit 30 kr. bis 1 fl. 30 kr. bestraft. Er hat die Schultabelle über Fähigkeit, Fleiß und Fortschritt der Schüler, die Versäumnislisten, das Aufnahme- und Entlassungsbuch genau zu führen, die Entlassungsscheine auszufertigen, alle auf das Schulwesen erlassenen Rescripte in das Rescriptenbuch einzutragen, endlich auch die Schulchronik zu führen. Letztere Pflicht liegt ihm schon seit 1819

ob und ist wiederholt eingeschärft worden, zuletzt 1848, doch infolge unangenehmer Erfahrungen mit der Einschränkung, daß das Conzept des Eintrags vorher dem Pfarrer zur Prüfung vorgelegt werde. In der Schulchronik sollen die Nachrichten über Gründung und verbesserte Einrichtung der Schulen und über alles, was nothwendig oder auch nur zufällig mit dem Ortsschulwesen in Verbindung steht, für die Nachwelt aufbewahrt werden.

Der Lehrer kann seine Entlassung zu jeder Zeit fordern, hat aber, bis dieselbe erfolgt ist, seinen Unterricht fortzusetzen. Namentlich das Gebiet der freien Stadt Frankfurt recrutirt sich mit Nassauischen Lehrern, die wegen der hohen Besoldungen gerne dahin gehen. Aber auch zu anderen Berufszweigen, zu denen sie sich z. B. durch Uebernahme einer Hauslehrerstelle den Weg bahnen, gehen die Lehrer ab. S. die Schulstatistik. Bei seinem freiwilligen Austritt aus dem öffentlichen Schuldienste hat der Lehrer die erhaltenen Seminarstipendien zurückzuzahlen und wird von der ferneren Theilnahme an dem Central-, Wittwen- und Waisenfonds ohne Rückerstattung der gezahlten Beiträge ausgeschlossen, es sei denn, daß er schon eine längere Reihe von Jahren gedient hätte und zum Austritt nicht sowohl durch persönliche Vortheile als vielmehr durch im Dienst geschwächte Gesundheitsumstände oder durch Familienverhältnisse bestimmt worden wäre. Die Theilnahme am Sterbekassefonds kann er sich durch Fortzahlung der Beiträge erhalten, auch der unfreiwillig entlassene Lehrer, der unter derselben Bedingung auch Mitglied des Wittwen- und Waisenfonds bleibt, wenigstens für solche Relicten, welche aus einer zur Zeit des activen Dienstes bereits bestandenen Ehe herstammen. Jeder noch im militärpflichtigen Lebensalter stehende entlassene Lehrer muß seinen Militärdienst nachholen, resp. einen Stellvertreter stellen. Die unfreiwillige Entlassung ist in der Regel die Folge eines richterlichen Erkenntnisses oder der Schluß eines gegen den Lehrer eingeleiteten Strafverfahrens, in welchem Falle sie meistens nach amtlich geführter Disciplinaruntersuchung auf Vortrag im Collegium ausgesprochen wird. Ueber die einzelnen Grade des Besserungsverfahrens bestehen in Nassau nicht wie in andern Staaten gesetzliche Bestimmungen, doch geht der Strafversetzung wie der Entlassung gewöhnlich eine Androhung derselben voraus. Der Mangel eines rechtlichen Schutzes in diesen Dingen wird von den Lehrern beklagt. Beurlaubungen der Lehrer auf längere Zeit werden von der Regierung namentlich zur Fortbildung bewilligt (die Mehrzahl der an den Realschulen angestellten Lehrer der neueren Sprachen haben auf solche Weise in Frankreich und England die Gelegenheit zu ihrer Ausbildung gesucht), aber unter Entziehung des Gehalts, es sei denn, daß die Gemeinde für den Lehrer einen Substituten zu bezahlen bereit ist. Sonst hat der Lehrer, will er über Nacht von seinem Wohnorte fern bleiben, bei seinem nächsten Vorgesetzten um Urlaub zu bitten, der ihm nur aus dienstlichen Rücksichten versagt werden kann, während der gesetzlichen Ferien aber von seiner beabsichtigten Abwesenheit auf einige Tage nur Anzeige zu machen, es sei denn, daß für diese Zeit eine Verpflichtung zu einem Dienstgeschäfte vorliegt. Dies wird mit dem Satze motivirt, daß das gesammte Dienstpersonal der Schule zu jeder Zeit sofort greifbar sein müße. Schließlich sei hier noch bemerkt, daß eine ganze Reihe von Nassauischen Elementarlehrern auch schriftstellerisch thätig gewesen sind und daß deren Arbeiten häufig Anerkennung gefunden haben.

5. Hauptpuncte der Statistik der Elementarschulen. Nach dem Adreßhandbuch von 1863 umfaßt das Herzogthum 85,5 Quadratmeilen und wird in 31 Städten (nur Wiesbaden hat über 20000 Ew., die andern alle unter 5000 Ew.), 36 Flecken und 817 Dörfern von 111742 Familien und 457571 Einwohnern bewohnt, welche sich theilen in 238941 evangelisch-christliche, 211079 katholische, 110 Mennoniten 296 deutsch-katholische und 7145 Juden.

Es wurden an 716 Schulorten (1819: 618; 1829: 646; 1846: 690; 1851: 697)

unterrichtet 72296 Kinder, (1819: 65036 [29279 kath. 34801 evang. 932 isr.]; 1826: 58865; 1851: 77446), nämlich

	evangel.	kathol.	altluth.	deutschkath.	israel.	Summa
Knaben	18207	17676	27	17	508	36435
Mädchen	18213	17048	24	22	554	35861
Summa	36420	34724	51	39	1062	72296

In den Aemtern Dillenburg und Herborn finden sich keine israelitischen Schulkinder, altlutherische nur im Amte Runkel, deutschkatholische nur im Amte Wiesbaden. Die Zahl der katholischen Schulkinder ist merklich im Steigen. Die Schüler der Realschulen und sonstigen höheren Lehranstalten, auch der Privatschulen sind hier nicht mitgerechnet. Dennoch ist die Verringerung der Schülerzahl gegen 1851 auffällig und Veranlassung zu einer genaueren Zählung geworden, deren Resultat noch nicht vorliegt.

Von den 716 Schulorten haben 411 nur evangelische, 249 nur katholische Lehrer, 46 Lehrer beider Confessionen und 10 werden alternirend mit Lehrern verschiedener Confessionen besetzt.

Von den 660 ungemischten Schulorten haben

503	(339 ev.	164 kath.)	Schulen	mit	1	Lehrer
121	(61 „	60 „)	„	„	2	„
27	(11 „	16 „)	„	„	3	„
8	(— „	8 „)	„	„	4	„
1	(— „	1 „)	„	„	5	„

Auch die 10 alternirenden Stellen sind einclassige Schulen. Es sind demnach ungemischte Schulen mit 5 und 4 Lehrern nur an katholischen, mit 3 Lehrern mehr an katholischen als an evangelischen Orten.

Von den 46 gemischten Orten haben 18 Schulen mit 2 Lehrern, 5 solche mit 3, 13 mit 4, 7 mit 5, 1 mit 7, 1 mit 8, 1 (Wiesbaden) mit 34 Lehrern; es fungiren an diesen gemischten Schulen dermalen 77 Lehrer (48 ev. 29 kath.) und das gesammte Elementarschulwesen des Landes verlangt 1059 Lehrer (604 ev. 455 kath.), wobei mitgerechnet sind 3 stiftungsgemäß an mehrclassigen Schulen im Rheingau angestellte Lehrerinnen. Die Zahl der Lehrer ist sehr gestiegen, 1816: 710, 1819 (nach der Ausführung des Edicts) 825; 1830: 839; 1840: 853; 1850: 961; 1856 (vor der neuen Besoldungsregulirung) 999; jetzt 1059, 68 Lehrvicare, 106 Lehrgehülfen und 885 Lehrer. Die Zahl der beiden ersteren Kategorieen hat seit 1856 durch fortgesetzte Weigerung, solche weiter zu errichten, sehr abgenommen; damals waren 239 von 999 Stellen mit Lehrvicaren, resp. Lehrgehülfen besetzt.

Nach dem Gehalte scheiden sich die 1059 Stellen in

					Besoldung.
Lehrvicare . .	68	(42 evang.	26 kathol.)	mit	14440 fl.
Lehrgehülfen .	106	(48 „	58 „)	„	20035 „
Lehrer mit					
250 fl. . .	91	(62 „	29 „)	„	23570 „
300 „ . .	126	(64 „	62 „)	„	38540 „
350 „ . . .	197	(111 „	86 „)	„	69958 „
400 „ . .	149	(81 „	68 „)	„	60075 „
450 „ . .	161	(102 „	59 „)	„	72800 „
500 „ . .	122	(69 „	53 „)	„	62826 „
600 „ . .	27	(16 „	11 „)	„	16420 „
700 „ . .	12	(9 „	3 „)	„	8400 „
Summa	1059	604 ev.	455 kath.	mit	387064 fl.

d. h. der mittlere Durchschnitt eines decretmäßig ausgeworfenen Elementarlehrergehalts ist dermalen $365^{529}/_{1059}$ fl.

In dieser Summe ist der Anschlag für Wohnung, Schulgut und Naturalbezüge enthalten, nicht aber der ganze Betrag der Remunerationen für die kirchlichen Dienste eines Vorsängers und Organisten, und der Wohnungsvergütungen (s. oben). Die nicht decretlich aufgerechneten Besoldungen können, vom Gemeindenutzen ganz zu schweigen, füglich weiter auf 17000 fl. veranschlagt werden, da die hieher zu ziehenden Beträge aus Kirchenkassen allein eine Summe von 12952 fl. ausmachen (s. oben Dienstverhältnisse der Lehrer).

Die Thatsache, daß für 34724 katholische Schulkinder nur 455 katholische Lehrer angestellt sind, d. h. einer für etwa 76, dagegen 604 ev. Lehrer für 36420 evang. Schulkinder fungiren, d. h einer für etwa 60, hat ebenso wie die andere Berechnung, daß ein evangelischer Lehrer auf 394 ev. Einwohner, ein katholischer auf 463 katholische Einwohner kommt, zu Anklagen über Verletzung der Parität geführt, welche die Schulbehörde veranlaßt war mit andern in einem Generalrescript von 1857 als unbegründet zurückzuweisen. Und in der That die Rechenexempel wären nur zuläßig, wenn alle Schulkinder beider Confessionen an einem Orte zusammen unterrichtet würden; die Zahl der Schulorte von ungemischter Bevölkerung ist hier entscheidend: 249 kathol. gegen 411 evangelische. Der Nachweis, daß irgendwo an Stelle eines evangelischen Lehrers ein katholischer zu setzen sei, ist nicht erbracht.

Der Zudrang zum Lehrerberuf hat sich seit der Aufbesserung der Gehalte bedeutend gesteigert, so daß jetzt eine Auswahl unter den besten Adspiranten (meistens aus dem Lehrer- und Bauernstande) möglich ist. Daß vordem, um die Stellen nur besetzen zu können, eine Zeitlang jeder sich meldende Adspirant angenommen werden mußte, ist dem Schulwesen nichts weniger als förderlich gewesen. Das Avancement der Lehrer ist dermalen in der Regel so, daß der evangelische nach 10 bis 11 Dienstjahren (mit Einrechnung der provisorischen), der katholische nach 11 bis 12 Dienstjahren zu einer Besoldung von 350 fl. gelangt; es ist selten, daß einer vor dem 21. bis 23. Dienstjahre auf 450 fl. kommt; die Besoldungen von 500 bis 700 fl. sind bis auf sehr wenige nur in Städten zu finden und sind bei dem regelmäßigen Wegfall der Emolumente von Dienstwohnungen und Schulgütern in Wirklichkeit mit den Landstellen von 450 fl. gleichstehend. Es ist deshalb auch bestimmt, daß ein städtischer Lehrer, der aus dienstlichen Rücksichten auf eine Landstelle gesetzt wird, in den Bezug des Gehalts zurücktritt, den seine Altersgenossen an Landstellen im mittleren Durchschnitt beziehen. Zu beklagen ist, daß der Regierung nach dem neuen Gesetz die Mittel genommen sind, durch Zulagen aus der Staatskasse den Lehrer an den Ort seiner gesegneten Wirksamkeit zu fesseln. Will der Lehrer jetzt zu dem Maximalgehalte gelangen, so muß er bis dahin in der Regel erst sechsmal seine Stelle wechseln und wird an ein Wanderleben gewöhnt, welches dem Dienste nicht förderlich ist. Der Lehrer wird auf einer Stelle kaum heimisch, so muß er, wenn die Gemeinde ihn nicht durch eine persönliche Zulage zu halten weiß (seltene Fälle das!), wieder wandern. So schwindet gar zu leicht die gegenseitige Anhänglichkeit und Pietät zwischen Lehrer und Gemeinde. Der Wegfall der 8000 fl., welche früher der Schulverwaltung aus der Staatskasse zu persönlichen Zulagen an verdiente Lehrer zu Gebote standen, wird von allen Seiten schwer empfunden; es ist damit auch das Mittel entzogen, den Lehrer, welcher an einem verwahrlosten Orte lange Jahre aushält, würdig zu belohnen und jedem Lehrer nach 25jähriger treuer Dienstführung wenigstens eine bestimmte mäßige Besoldung zu sichern.

6. Schullehrerseminarien. Nach dem Edict von 1817 sollte als Bildungsanstalt für die Volksschulen ein Schullehrerseminar in Idstein auf Kosten des Centralstudienfonds bestehen, in welchem alle, die sich dem Lehrerberuf widmen wollen, ohne Unterschied der Confession den ihrer künftigen Bestimmung gemäßen Unterricht erhalten. Als Hauptlehrer sollten ein Director und 2 ordentliche Lehrer fungiren, und zwar für den „allgemeinen christl. Religionsunterricht, ohne die Unter-

scheidungslehren der 3 christl. Confessionen zu berühren", für den Unterricht in deutscher Sprachlehre, Mathematik, Geschichte, vorzüglich der vaterländischen, Naturgeschichte, Naturlehre, Erdbeschreibung und gemeine Himmelskunde, Seelenlehre, Pädagogik und Didaktik, Ausarbeitung schriftlicher Aufsätze, didaktischen und gymnastischen Uebungen, Technologie und einfacher Buchhaltung. Der Unterricht im Schönschreiben, Gesang und Musik (Orgelspiel) sollte von den Nebenlehrern des Idsteiner Pädagogiums, der in der Landwirthschaft aber am dortigen landwirthschaftlichen Institute, der confessionelle Religionsunterricht von den dortigen Pfarrern der drei im Herzogthum recipirten christl. Confessionen (seit October 1817 nur zwei, weil damals die lutherische und reformirte Kirche in eine „evangelisch-christliche" vereinigt wurde) ertheilt werden. Die Aufnahme von 25 bis 30 Schülern im Alter von 16 bis 18 Jahren (die Zahl war dem damaligen Bedürfnis entsprechend) sollte auf Grund einer Concursprüfung von der Regierung abhängen, und die Entlassung des Schülers nach dreijährigem Lehrcursus, wofern derselbe für hinreichend befähigt von den Hauptlehrern erkannt sei, nach Vorlage eines Zeugnisses den Eintrag desselben in die Candidatenliste zur Folge haben. Vor der definitiven Anstellung als Lehrer könne aber der Candidat noch auf einige Wochen in das Seminar zurückgerufen und nach einem summarischen Unterricht einer nochmaligen Prüfung unterworfen werden. Eine Regiminalverordnung von 1818 setzte für die Seminaristen, die sich durch Fähigkeiten und sittliches Betragen auszeichneten, nach dem Grade des Bedürfnisses 24 Stipendien von jährlich 54 fl. fest, welche (1820. 1833) im Falle des Austritts aus dem nassauischen Unterthanenverbande, sowie bei freiwilliger Niederlegung des Dienstes aus persönlichen Rücksichten, oder bei der Weigerung einen Dienst anzunehmen, zurückerstattet werden müßen (s. oben). Eine Schulordnung und ein Lehrplan für das Seminar war dem Edict beigegeben. Wir heben daraus hervor, daß die Seminaristen in Privathäusern wohnten und hier sowohl wie in den Kosthäusern von den Lehrern zeitweise besucht werden sollten; daß die Strafen auf Verweis des Lehrers, Directors vor der Lehrerconferenz, auf Stubenarrest und Carcer eingeschränkt, die Relegation wegen schwerer Vergehen und fortdauernden Unfleißes von der Genehmigung der Regierung abhängig gemacht wurde; daß die Seminaristen den „öffentlichen Gottesverehrungen ihrer Confession an allen für dieselbe angeordneten, vom Staate gebilligten, ganzen oder halben Feiertagen mit vorzüglichem Eifer" beiwohnen, endlich daß zur Uebung in der Instrumental- und Vocalmusik von Zeit zu Zeit Concerte veranstaltet werden sollten u. s. w.

Schon 1816 war durch Denzel von Eßlingen in Idstein ein Lehrcursus für 75 Lehrer und Candidaten gehalten, welche in alle Aemter vertheilt Musterschulen eröffnen sollten. 1817 erfolgte die Eröffnung des Seminars mit einer Classe und wurden sämmtliche Dinglehrer, Lehrgehülfen und Candidaten zur Prüfung ihrer Brauchbarkeit eingerufen, auch wieder besondere Lehrcurse für ältere Lehrer eröffnet und 1818 fortgesetzt. Wegen Lehrermangels trat die Einrichtung eines vollständigen dreijährigen Lehrcursus erst 1823 ein, nachdem ein neues Gebäude für das Seminar auf Staatskosten und ihm gegenüber auf Kosten der Gemeinde ein solches für die zur praktischen Ausbildung der Seminaristen dienende Ortsschule aufgeführt worden war. Bei Verlegung des landwirthschaftlichen Institutes nach Wiesbaden 1834 wurden über den naturwissenschaftlichen Unterricht am Seminar neue Vorschriften gegeben, der landwirthschaftliche Unterricht auf eigentlichen Gartenbau und Obstbaumzucht beschränkt, zu dessen Ertheilung ein auch sonst zu verwendender Elementarlehrer angestellt wurde. Der Geschichtsunterricht wurde 1833 untersagt und erst 1848 wieder zugelassen. Um die Kosten der Vorbereitung auf dem Seminare möglichst zu verringern, wurde das Eintrittsgeld von 3 fl. und das halbjährliche Schulgeld von 1 fl. abgeschafft und 1836 zunächst auf zwei Jahre die Stipendien um 1000 fl. erhöht, resp. vermehrt, damit „brave und talentvolle Individuen dem Elementarschulfache zugeführt" würden; das hatte einen größeren Zudrang zur Folge, so daß 1838 Vermögensscheine der Adspiranten

(seit 1845 auf vorgeschriebenem Formular) mit dem für die Eltern bindenden Revers über ihre Betheiligung an den Kosten der Unterhaltung ihrer Söhne während des Aufenthalts auf dem Seminare angeordnet werden konnten. Als Directoren des Seminars in Idstein haben gewirkt nach einander bis 1849 Gruner, Fr. Jak. Schmitthenner, Schellenberg, sämmtlich evang. Confession. 1849 trat der erste Director kath. Confession ein, der bis zur Trennung der Seminare in Idstein blieb.

Bei der bedeutend gestiegenen Zahl der Schulstellen im Lande war auch die Schülerzahl am Seminar so gestiegen (1846: 168; 1850: 155), daß die 3 Classen desselben in Parallelclassen getheilt werden mußten, wenn anders der Zweck des Seminars erreicht werden sollte. Infolge dessen hatte sich der Aufwand bereits sehr gesteigert. Außerdem aber war das paritätische Seminar so ziemlich in ganz Deutschland alleinstehend und die Verdammung der confessions- und internatslosen Seminare bei allen Fachmännern allgemein, wie denn auch Gruner beklagt haben soll, daß man stets auf Eiern gehen müße, um keine Confession zu beleidigen. Unstreitig sind für die religiöse Erziehung der Seminaristen die Bedingungen in confessionellen Seminarien besser zu gewinnen; am wenigsten war aber das altevangelische Idstein der Ausbildung der kathol. Lehrer günstig, sobald die Confessionen wieder zu ihrem Rechte gelangt waren, zumal die praktische Befähigung von den kathol. Seminaristen nicht wohl in der dortigen Schule gewonnen werden konnte, in welcher nur wenige kathol. Schüler waren. Außerdem begann der Mangel an kathol. Lehrern immer fühlbarer zu werden. So wurde denn 1851 hauptsächlich auf Anstehen des kath. Episkopats die Trennung des Idsteiner Seminars in zwei Seminare und deren Verlegung, nicht wie das Schulcollegium in einem wohlbegründeten Vortrage 1850 beantragt hatte, an die Orte, an welchen die beiden Predigerseminarien sich befinden, nach Herborn und Limburg, um dadurch eine tüchtige theoretische und praktische Ausbildung der Geistlichen zur Schulaufsicht anzubahnen, sondern nach Usingen und Montabaur beschlossen: die desfallsige Verordnung wurde 1853 zum Gesetz erhoben. Wird darin auch nicht ausdrücklich eine confessionelle Trennung verfügt, so sind seitdem doch in Montabaur nur katholische, in Usingen nur evangelische Zöglinge gewesen. Bei beiden Anstalten wurden für die Zöglinge der beiden untern, ausnahmsweise auch der obersten Classe, Internate errichtet, zu welchen die eingeräumten herzogl. Schlösser den Raum darboten. Die internirten Inländer zahlen eine jährliche Pension von 115 fl., die Ausländer (namentlich aus Frankfurter Gebiet) von 175 fl. mit der Verpflichtung, die etwaigen Mehrkosten zu decken, da zu den Internaten die Staatskasse nur einen Vorschuß, keinen Beitrag liefert. Es sind durch die Einrichtung der Internate, abgesehen von deren Nutzen für die Erziehung der Seminaristen, auch die Kosten der Vorbereitung für den Lehrerberuf sehr verringert. Ein Antrag auf Wiedervereinigung der Seminare (1863) ist von der Ständeversammlung abgeworfen worden. Im Budget waren in diesem Jahre für die beiden Seminarien gefordert und bewilligt: 1. Stipendien 1296 fl., 2. Schulbedürfnisse 1263 fl. 4 kr., 3. Bibliothek 300 fl., 4. Schulapparate 946 fl. 44 kr., 5. Bauungen 911 fl., 6. Miethe für die Schlösser 1241 fl. 31 kr., 7. Besoldungen 12700 fl. Summa 18658 fl. 19 kr.

An jedem Seminar sollen nach dem Gesetz von 1859 in der Regel fungiren ein Director mit 1600—2200 fl. Besoldung, 2 Hauptlehrer mit je 1000—1500 fl., 2 Hülfslehrer mit je 500—900 fl. Das ist keine Verbesserung des früheren Gesetzes, welches nur Seminarlehrer kannte, (vgl. Mützells Zeitschr. f. d. Gymn. W. 1861, Heft 2 S. 102) und führt zu Unzuträglichkeiten und Beschränkungen im Avancement, die für die Anstalt nicht vortheilhaft sind. Die Mehrzahl der Lehrer hat Wohnung im mäßigen Anschlage. Die Rang- und Dienstverhältnisse der Lehrer s. bei den Gymnasiallehrern. Schüler 1863: in Usingen in III 26, in II 26, in I 23 zus. 75, in Montabaur in III 21, in II 20, in I 23 zus. 64. An Stipendien aus der Staatskasse erfloßen nach Usingen 1863: 684 fl., nach Montabaur 602 fl., an welchen in der

Regel nur die nicht ortsangehörigen Zöglinge der beiden oberen Classen in halbjährlichen Raten von 27, resp. 18 fl. participiren. Sie werden nach Vorschlag der Lehrercollegien von der Regierung bewilligt.

Die Wirksamkeit des Seminars beginnt mit der Adspirantenprüfung, d. h. der Prüfung der 14jährigen Präparanden, welche, wenn sie bestehen, als Adspiranten angenommen werden. Das Edict von 1817 hatte die Sorge für die Gewinnung tüchtiger Seminaristen in die Hand der Pfarrer und Schulinspectoren gelegt. Dieselben sollten tüchtige Elementarschüler nach genauer Prüfung der körperlichen, geistigen und sittlichen Eigenschaften als Adspiranten aufnehmen, nach vollendetem 14. Jahre zu einer vorläufigen Prüfung dem Seminardirector zusenden und nachher unter fortdauernder Aufsicht und Leitung behalten. 1829 wurde verordnet, die Adspiranten sollten nach ihrer Entlassung aus der Ortsschule noch 2 Jahre dem Sprach-, Rechen-, Schreib- und Gesangunterrichte in derselben unentgeltlich beiwohnen; 1836 eine förmliche Adspirantenprüfung eingeführt, die 1851 aufgehoben, 1856 wieder hergestellt wurde mit der ausgesprochenen Absicht, dem Andrängen von körperlich, geistig und sittlich Untüchtigen so früh eine Grenze zu setzen, daß dieselben sich noch andern Berufsarten zuwenden können; die zwar mangelhaft geschulten, aber gut beanlagten und sittlich und geistig wohl organisirten Präparanden zu einer geregelteren und übereinstimmenderen Vorbereitung für den Seminarunterricht anzuhalten und letzterem dadurch eine bessere Grundlage zu sichern; die Adspiranten hinsichtlich ihrer Fortbildung, ihres sittlichen und kirchlichen Verhaltens einer Ueberwachung und Unterstützung von Seiten des Seminardirectors, Schulinspectors und Pfarrers zu überweisen; endlich indirect eine Prüfung des in den Elementarschulen angewendeten, im Entlassungszeugnisse sichtbaren Maßstabs einzurichten. Das evangel. Episkopat hatte schon 1854 den Pfarrern ans Herz gelegt, die Adspiranten besser in die h. Schrift zu führen, ihnen ein Verständnis derselben zu eröffnen und Lust und Liebe zu ihr zu erwecken.

Wer sich dem Berufe eines Elementarlehrers widmen will, hat demnach diese seine Absicht spätestens beim Austritt aus der Elementarschule seinem Schulinspector kund zu geben und sich bei demselben durch das Schulentlassungszeugnis, durch ein versiegeltes Zeugnis seines Ortspfarrers über sittliche Qualification, über den christlichen Leumund der Eltern, sowie durch ein auf vorgeschriebenem Formular (1845) unentgeltlich auszustellendes Zeugnis des Medicinalbeamten über seine körperliche Qualification auszuweisen. Auf Grund dieser Zeugnisse und eines Vermögenszeugnisses wird er vom Seminardirector zur Adspirantenprüfung einberufen, welche sich über die Lehrgegenstände der obersten Classe einer guten Elementarschule und über musikalische Anlagen erstreckt. Ist er bestanden, so wird er der Regierung zur Aufnahme unter die Seminaradspiranten vorgeschlagen und hat nun 2 Jahre den Unterricht seines von der Regierung als Adspirantenbildners genehmigten Elementarlehrers nach einem vorgeschriebenen Unterrichtsplane unter Controle, resp. Mitwirkung seines Schulinspectors und seines Pfarrers zu benutzen, darauf zur Aufnahme in das Seminar eine Concursprüfung zu bestehen, zu welcher er in der Regel erst nach vollendetem 16. Lebensjahre zugelassen wird. Die Forderungen, welche in dieser gewöhnlich von einem Regierungscommissär geleiteten Prüfung in Religionslehre, deutscher Sprache, Rechnen, Geographie, Naturlehre, Schreiben, Musik, Zeichnen und Formenlehre gemacht werden, sind in der Religionslehre die von den betr. Kirchenbehörden vorgeschriebenen, für Adspiranten katholischer Confession: 1. Vollständige Kenntnis des in der Diöcese eingeführten größeren Katechismus. Der Adspirant soll auf alle in dem Katechismus vorkommenden Fragen, wenn auch nicht eine mit dem Katechismus wörtlich gleichlautende, doch eine nach Ausdruck und Inhalt richtige Antwort geben, über die Wortbedeutung eine einfache aber sichere Auskunft ertheilen, und den Inhalt einiger zusammenhängenden Fragen und Antworten im Katechismus, oder eines kleinen Abschnitts desselben, z. B. Eigenschaften Gottes, Lehre von der Schöpfung u. s. w.

zusammenfassen, und mit anderen Worten sowohl mündlich, als schriftlich ausdrücken können. 2. Kenntnis der in der Diöcese eingeführten biblischen Geschichte. Die einzelnen Geschichten müßen, wenn auch nicht buchstäblich, so doch mit richtigem Ausdrucke und den Thatsachen nach wahr erzählt werden können; die vorkommenden messianischen Weissagungen müßen wörtlich dem Gedächtnisse eingeprägt sein; die wichtigsten in den einzelnen Erzählungen enthaltenen Glaubens- und Sittenlehren müßen angegeben werden; eine biblische Erzählung und die darin enthaltenen wichtigsten Lehren auch schriftlich gegeben werden können. 3. Uebersichtliche Kenntnis der Geschichte des Alten und Neuen Bundes, nach dem größeren Diöcesankatechismus. Für Adspiranten evangelisch-christlicher Confession: 1. Genaue und sichere Kenntnis von der Ordnung und Eintheilung der heiligen Schrift, sowie (als Resultat unausgesetzter Bibellectüre) die Fähigkeit, den Inhalt sämmtlicher kanonischen Bücher summarisch anzugeben; die vorzüglichsten messianischen Weissagungen, desgleichen mehrere der erbaulichsten Psalmen, sowie die evangelischen Festperikopen des Kirchenjahres müßen wörtlich dem Gedächtnisse eingeprägt, die übrigen evangelischen Perikopen nach ihrem Inhalte bekannt sein. Sichere Kenntnis der biblischen Geschichte nach dem in der Elementarschule eingeführten Lehrbuche, vorzugsweise genauere Kenntnis des Lebens und der wichtigsten Reden Jesu, zumal der Gleichnisse. Desgleichen Kenntnis des Wichtigsten aus der Geschichte der christlichen Kirche, ihrer Gründung, Ausbreitung, Gestaltung, Entartung, Reformation ꝛc. und ihrer vorzüglichsten Gottesmänner älterer und neuerer Zeit. 2. Genaue Bekanntschaft mit dem eingeführten Katechismus. Die im Anhange enthaltenen s. g. 5 lutherischen Hauptstücke und die Bibelsprüche müßen wörtlich treu aus dem Gedächtnisse wiedergegeben werden; über die in jenen Hauptstücken enthaltenen und daran sich knüpfenden evangelischen Grundwahrheiten müßen die Kernsprüche gesagt, deren Sinn muß erläutert, und das Verständnis der betreffenden Materien wohl ausgesprochen werden können. Damit der Prüfling hierbei auch geeignete Liederverse in Bereitschaft habe, so muß er unter 64 bezeichneten Liedern des evangelischen Gesangbuchs 35 wörtlich hersagen, und sich auf Fragen über den Sinn erklären können, auch Kenntnis des Kirchenjahrs nach seinen Festen und Zeiten besitzen, sowie die Fähigkeit, eine vernommene Predigt nach ihren Haupttheilen wiederzugeben.

Der Eintritt in die unterste Seminarclasse ist von dem Bestehen dieser Prüfung und von dem Bedürfnis des Schuldienstes abhängig. Mehr als 25 bis 30 evang. und 16 bis 20 kathol. Zöglinge werden nicht leicht aufgenommen, damit sie nicht nach ihrer Entlassung aus dem Seminar zu lange auf Anstellung warten müßen und währenddem ihrem Berufe entfremdet werden. Eine wohl organisirte Adspirantenbildungsanstalt in Verbindung mit dem Seminar, wenn auch als Privatlehranstalt bloß vom Staate unterstützt, wird sehr gewünscht, ist aber noch nicht erreichbar gewesen. Gute Adspirantenbildner werden in den jährlichen Programmen belobt und sollen besondern Anspruch auf Beförderung haben. Der Seminarcursus ist dreijährig in 3 Classen. Die Schüler der beiden untersten Classen wohnen im Seminargebäude, die der obersten außerhalb desselben in der Stadt, wenn deren Zurückziehung ins Internat nicht aus erziehlichen Rücksichten nothwendig wird. Der Lehr- und Stundenplan der beiden Seminarien von 1856, in der Hauptsache als Norm dienend, ist aus der nachstehenden Tabelle ersichtlich:

	III.	II.	I. Unterricht im Seminar.	I. Praxis in der Elementarschule.	
Religion nebst Liturgik	4—5	5—4	4—2	3—4	St.
Deutsch (Grammatik, Lectüre, Aufsätze)	6	6	4	3	„
Erziehungskunde, Seelenlehre . . .	—	2	3	—	„
Arithmetik	3	2—3	2	2	„
Geometrie	2	2	2	1	„
Naturkunde	2	2	2	—	„

	III.	II.	I. Unterricht im Seminar.	Praxis in der Elementarschule.	
Geschichte, auch vaterländ. Verfassungs- und Gesetzeskunde	2	2	2	—	St.
Geographie	2	2	2	—	„
Obst- und Gartenbau	1	1	1	—	„
Theorie der Musik	—	1	1	—	„
Gesang	3	3 (II. u. I.)		1	„
Orgel	2	2	2	—	„
Clavier	2	2	2	—	„
Violine	1	1	1	—	„
Schönschreiben	3	2 (II. u. I.)		—	„
Zeichnen, auch technisches für den Unterricht an Gewerbeschulen . . .	2	3 (II. u. I.)		—	„
Turnen	4 (III., II. u. I.)			—	„

Eine ins Einzelne gehende Darlegung der Vertheilung des Unterrichtsstoffs in den verschiedenen Fächern auf die verschiedenen Classen enthält das jährlich erscheinende Einladungsprogramm zu den Prüfungen der Seminarien zu Usingen und Montabaur.

Die zu dem gesammten Unterricht nöthigen Lehrapparate werden mit großer Liberalität gewährt und jährliche Summen auf die Vervollständigung derselben verwendet. Jedes Seminar ist im Besitze einer großen Orgel, einer Anzahl von Clavieren, einer anständigen Bibliothek. Lehrplan, Lehrmethode und Lehrbücher werden von der Regierung vorgeschrieben. Oeffentliche Prüfungen nebst Redeact finden im Frühjahre in Gegenwart eines Regierungscommissarius statt, dem auch die Leitung der dann stattfindenden nicht öffentlichen Abiturientenprüfung obliegt. Letztere ist noch nicht allseitig geordnet, da ihre seit 1841 beantragte Einführung erst mancherlei Widerstand zu besiegen hatte. Die Gewinnung des Prädicats für das Resultat der Abiturientenprüfung ist der württembergischen Instruction nachgebildet. Wer das unterste erhalten hat, wird in der Regel zur Erstehung einer zweiten Prüfung am Seminar nach Ablauf zweier Jahre verpflichtet. Dieselbe generell zu machen, erscheint aus vielen Gründen nothwendig (s. oben).

II. Real- und höhere Mädchenschulen. Die Realschulen des Edicts von 1817 sollten zunächst in 10 Städten die männliche Jugend vom 13. bis 14. Lebensjahre dazu befähigen, sich die „für Handwerker, Künstler und die ein landwirthschaftl. oder anderes Gewerbe in größerer Ausdehnung künftig zu treiben bestimmten Individuen nöthige erweiterte Bildung" als allgemeine Vorbereitung zu ihrem künftigen bürgerlichen Berufe zu erwerben. Der Unterricht sollte nach einem vorgeschriebenen Lehrplane in der Regel von einem ordentlichen Lehrer mit 500—700 fl. Gehalt ertheilt werden, wo nöthig, von weiteren Gehülfen, und sich in zwei einjährigen Lehrcursen mit wöchentlich 30 Lehrstunden erstrecken auf deutsche Sprache mit Verfertigung schriftlicher Aufsätze, Naturgeschichte, Naturlehre, Erdbeschreibung mit Geschichte, Zeichnen, Schönschreiben, Mathematik, Technologie und einfache Buchhaltung. Die Realschulen wurden zu den Volksschulen gezählt und standen wie diese unter der Aufsicht der Schulvorstände und Schulinspectionen. Diese den gehobenen städtischen Elementarschulen gleichenden Realschulen konnten zu keiner gedeihlichen Entwicklung gelangen, zumal die Besetzung der Lehrerstellen theilweise bloß zur Versorgung älterer Pensionäre zu dienen schien. Statt der in Aussicht genommenen 10 bestanden 1819 nur 3, 1823 nur 5, von 1828 an wieder nur 2, so daß die Revision der Bestimmungen über die Realschulen dringend nothwendig war, da sich immer mehr herausstellte, daß die 4 Pädagogien des Landes dem Bildungsbedürfnisse nicht genügten und die zahlreichen mit 1817 geschlossenen Rectoratsschulen der kleineren Städte nicht ersetzten. Eine Regierungsverordnung verfügte daher 1840 die Eröffnung von 6 Realschulen mit der

Ausdehnung, daß darin auch die französische und wo sich die Gelegenheit dazu darbiete, die englische Sprache öffentlich gelehrt werde. Die Folge davon und von der besonderen Fürsorge, welche in den folgenden Jahren diesen Schulen namentlich unter Seebode's Schulreferat zugewendet wurde, war, daß 1841 wieder 8 Realschulen bestanden, und wenn dieselben auch in den nächsten Jahren wieder auf 5 zurückfielen, so ist die Zahl 1846 wieder auf 7, 1847 auf 8, 1851 auf 10, 1858 auf 12 und dermalen auf 14 gestiegen. Es ist bemerkenswerth, daß von den durch das Edict von 1817 als Realschulorte bezeichneten einer (Eltville) nie in den Besitz einer Realschule gekommen ist, dagegen 4 weder 1817 noch 1840 bezeichneten Orte (Ems, Geisenheim, Bibrich, Oberursel) blühende Realschulen haben, und daß ein anderer (Usingen) sich den fortdauernden Besitz seiner Realschule mit schweren Opfern hat angelegen sein lassen. Die Organisation der Realschulen war eine nach den localen Bedürfnissen sehr mannigfaltige.

Das neue Gesetz von 1861 hat die bereits längere Zeit provisorisch eingeführte Neuorganisation der Realschulen definitiv festgestellt. Danach verfolgen dieselben den Zweck, diejenigen, welche zur Betreibung ihres zukünftigen bürgerlichen und gewerblichen Berufs ausschließlich der höheren Industrie (für welche das Realgymnasium zu sorgen hat) eine weitergehende allgemeine Bildung und umfassendere Kenntnisse bedürfen, als die Elementarschulen darbieten, die Gelegenheit zur Erlangung derselben zu gewähren. Der Unterricht soll umfassen Religion, Mathematik und Naturwissenschaften, Geschichte und Geographie, deutsche, französische und englische Sprache, Zeichnen, Schreiben, Gesang, Turnen. Für Auswahl und Behandlung des Stoffs soll dabei zunächst seine Anwendbarkeit in der Praxis der oben genannten Gewerbtreibenden, dann aber auch eine dieser entsprechende allgemeine Ausbildung maßgebend sein. Der Cursus der je nach ihrer Frequenz (bis 40 Schüler) zwei-, (bis 60 Schüler) drei- und (über 61 Schüler) vierclassigen Realschulen ist ein vierjähriger für Schüler vom 10—14. Lebensjahre. Sie stehen unter der oberen Leitung und Aufsicht der Regierung, welche Lehrplan und Lehrbücher nach Anhörung des Schulvorstands vorschreibt. Die größeren Realschulen haben meistens in dem ersten Lehrer den unmittelbar an die Regierung berichtenden Dirigenten, die kleineren in dem Schulinspector des Orts, unter dem dann der erste Lehrer nach einer Instruction die unmittelbare Aufsicht führt. Ein selbständig zu constituirender Realschulvorstand von mindestens 3 durch den Gemeinderath auf 4 Jahre zu ernennenden Personen, also nicht mehr der Ortsschulvorstand für die Elementarschule, steht jeder Realschule als Beirath zur Seite. Die Kosten werden, soweit dieselben aus dem Schullocale nebst Feuerung, Beleuchtung, Schulutensilien, aus der Bibliothek, den Lehrapparaten und der Schulbedienung erwachsen, ausschließlich durch die Gemeindekasse bestritten. Die Lehrerbesoldungen sollen zunächst aus den Eintritts- und Schulgeldern (erstere 4—6 fl., letztere 12 bis 30 fl. jährlich) gedeckt werden; reichen diese nicht zu, so kann zur Deckung des Deficits ein Zuschuß aus der Staatskasse aus dem im Landesexigenzetat für die betreffenden Gemeinden bewilligten Credit von der Regierung gegeben werden. 1863 sind 14000 fl. bewilligt, 1838 waren 3000 fl. gefordert. Die Errichtung einer neuen Realschule unterliegt dem Gutachten des Amtsbezirksraths, dem Beschlusse des Gemeinderaths, der Genehmigung der Regierung. Will eine Realschule nach dem Gutachten des Gemeinderaths und Schulvorstands sich durch Ansetzung von Classen nach oben oder unten erweitern, oder Unterricht in den altclassischen Sprachen für Schüler, welche studiren wollen, in den Lehrplan aufnehmen, so hat die betreffende Gemeinde für die hieraus entstehenden Kosten ausschließlich aufzukommen und wird dazu ein Zuschuß aus der Staatskasse nicht gegeben: eine Bestimmung des Gesetzes, welche, sehr von den Gesetzen anderer Staaten abweichend, durch die Ständeversammlung beliebt worden ist und den Nassauischen Realschulen ihren besonderen Charakter anheftet. Sie sind eigentlich bestimmt für Handwerker, Mechaniker (mit Ausschluß der eigentlichen Maschinenfabrikanten),

Kaufleute, größere Wirthe und Landwirthe, und sollen den Schülern des einen Kreises gewiße elementare Kenntnisse aus der Mathematik (Geometrie und Arithmetik, Rechenkunst, Buchhaltung) und den Naturwissenschaften, namentlich auch aus den ersten Anfängen der Mechanik, Physik, Chemie und deren Anwendung in der Technologie, eine größere Fertigkeit im Zeichnen, sowohl im mathematisch-constructiven Zeichnen (beschreibende Geometrie) als auch im Ornamentenzeichnen vermitteln, den Schülern des andern Kreises den Gebrauch der französischen und englischen Sprache bis zu einiger Sprechfertigkeit und Unterricht in Geographie mit Rücksicht auf Verkehrsverhältnisse, Productenhandel, Statistik u. s. w. Hinsichtlich des Religionsunterrichts, der von den Ortsgeistlichen ertheilt wird, gilt der Verwaltungsgrundsatz, daß eine confessionelle Minderheit von 5 Realschülern einen selbständigen Unterricht in Religion beanspruchen darf, eine geringere dem betr. Unterricht in der Elementarschule beizuwohnen hat. Eine Verpflichtung, ihre Schüler zum Besuche der Gymnasien oder des Realgymnasiums vollständig vorzubereiten, übernehmen die Realschulen nicht.

Das Gesetz hat die Schulverwaltung rücksichtlich der Zahl der Lehrer an den Realschulen eingeschränkt, indem es dieselbe mit dem Gemeinderathe zu vereinbaren gebietet, aber außer dem nothwendigen Hülfspersonal (gewöhnlich der Geistliche für den Religions- und den altclassischen Unterricht, Lehrer der Elementarschule für den Unterricht in technischen Fertigkeiten und im Rechnen) an zwei- und dreiclassigen Realschulen nur 1—2, an vierclassigen 2—3 Reallehrer zuläßt und an keiner Realschule mehr als einen Realoberlehrer. Die letztere Beschränkung findet übrigens selbstverständlich nur auf diejenigen Realschulen eine Anwendung, welche einen Zuschuß aus der Staatskasse beanspruchen, z. B. nicht auf die in Wiesbaden, wo außer dem Rector noch drei Oberlehrer fungiren. Dagegen ist das Gesetz hinsichtlich der dienstlichen Stellung der Reallehrer ein bedeutender Fortschritt. Nicht allein daß es gestattet, Realoberlehrer als Dirigenten der Realschule anzustellen und ihnen abgesehen von den Modificationen, welche die Realschulen als Communalschulen mit sich bringen, die Befugnisse der Rectoren der höhern Lehranstalten beizulegen — es fungiren dermalen 5 — es hat den Rector der höhern Bürgerschule zu Wiesbaden in Rang, Gehalt und Pensionsansprüchen den Professoren an den höhern Staatsanstalten, die Reallehrer den Collaboratoren, die Realoberlehrer den Conrectoren gleichgestellt und für alle Reallehrer eine doppelte Staatsprüfung vor der Prüfungscommission für alle Candidaten des höhern Schulamts angeordnet, auch ausdrücklich die Versetzung der Lehrer der Realschulen an die Staatsanstalten und vice versa zur bessern Ausbildung derselben gestattet, und gesetzlich einen Beitrag wie zu den Unterhaltungskosten der Schule so auch zu den Ueberzugskosten der Lehrer auf die Staatskasse übernommen. Einzelne Unebenheiten im Gesetze und Restrictionen, welche einer ängstlichen Sparsamkeit entsprungen sind (z. B. „der Gesammtbetrag der Gehalte soll das Medium der für die betreffende Kategorie bestimmten Besoldungssätze nicht überschreiten"), wird die Verwaltung auszugleichen haben. Im allgemeinen sind die durch dasselbe erst zum eigentlichen Leben berufenen Realschulen unter der durch eine Instruction geregelten Mitwirkung der Beiräthe in einer gedeihlichen Entwicklung begriffen, welche hoffentlich auch den Gegnern Achtung abnöthigen wird. Es bestehen dermalen einschließlich der höhern Bürgerschule zu Wiesbaden 14 Realschulen; 8 derselben lehren auch altclassische Sprachen, 3 sind mit höheren Mädchenschulen verbunden, mit Modificationen des Lehrplans für die Mädchen. Unter den 853 Schülern in 1862 waren 117 Latinisten und 46 Mädchen; 244 nicht am Schulorte wohnende, so daß die Anstalten der ganzen Umgegend zu gute kommen.

	1841	1851	1861	1863
Zahl der Realschulen .	8	10	12	14
Lehrer daran mit Ausschluß des Hülfsunterrichts	10	26	36	50
Schüler	188	454	726	913

An Gehalten für die Lehrer an den Realschulen werden dermalen gezahlt etwa 33000 fl.; 1/8 dieser Summe wird durch das Eintritts- und Schulgeld gedeckt. Der Medialgehalt würde etwa 43000 fl. betragen.

Der Lehrplan für eine 4classige Realschule ist folgendermaßen bestimmt: Religion in IV und III je 2—3, in II und I je 2 St.; Deutsch, 2 Jahre je 4, dann je 3, Französisch 2 J. je 6, dann je 5, Englisch in II und I je 4 St., Geographie und Geschichte in allen 4 Classen je 2, bürgerl. Rechnen 5, 4, 3, 2, Geometrie in den 3 oberen Classen je 2, Algebra in I 2, Naturgeschichte in IV und III je 2, in I noch 1 St. im Sommer, Physik II 3 St. im Sommer, 4 im Winter, I 2 St.; Schreiben 4, 3, 2, 1, Zeichnen 2, 3, 2, 2, Gesang 2, 2, 1, 1, Turnen je 4 St.; facultativ: Chemie und Mineralogie in I 4, descr. Geometrie in II und I je 2, Buchhaltung in I 1 St. Für die noch kleineren Anstalten modificirt sich der Lehrplan nach Bedürfnis.

Die höhere Töchterschule zu Wiesbaden, 1847 mit 4 Classen und 79 Schül. gegründet, jetzt mit 9 Classen und 251 Sch. vom 6. bis 16. Lebensjahre, ist eine städtische confessionell gemischte Anstalt, an welcher außer einem unmittelbar an die Regierung berichtenden Rector (1200—1600 fl. Gehalt) 5 Lehrer und 3 Lehrerinnen unterrichten, abgesehen von dem Hülfsunterricht in Religion, Zeichnen und Industrie. Schulgeld für die 5 untern Classen jährlich 30 fl., für die 4 obern 40 fl. Der Unterricht legt ein Hauptgewicht auf richtigen Gebrauch der Muttersprache und Gewandtheit im Französischen und Englischen. Näheres ist in den Programmen von 1863 und 1864 zu finden.

Die Adspirantinnen für den Lehrerberuf nehmen an einzelnen Stunden von I theil, werden sonst noch im Französischen und in der Pädagogik unterrichtet, zum Unterrichten in verschiedenen Fächern und Classen angeleitet und, wie die Nachfrage nach hier gebildeten Lehrerinnen zeigt, mit gutem Erfolge.

III. Gelehrtenschulen. 1. Geschichtliches. Hinsichtlich der früheren Geschichte der Gymnasien von Weilburg, Idstein und Hadamar verweisen wir auf die Specialgeschichten derselben von Eichhoff (1840), Rizhaub (1797), Kehrein (1848 Progr. d. Gymn. in Hadamar).

Das Edict von 1817 verfügte die Auflösung aller bis dahin bestandenen lat. Schulen, Pädagogien und Gymnasien, wie der Akademie zu Herborn mit Ausnahme der theolog. Facultät; es gründete aus allen zum öffentlichen Unterricht bestimmten Central- und Provincialfonds und Stiftungen, nach Ausscheidung der fremdartigen Ausgaben und nach Ausgleichung mit andern Fonds, einen unter die Verwaltung der Regierung gestellten Centralstudienfonds ohne Rücksicht auf die confessionellen Fonds und überwies demselben die Bestreitung der Kosten der neu errichteten höheren Schulen, also des Lehrerseminariums, der landwirthschaftlichen Schule, der Pädagogien, des Gymnasiums, der theologischen Seminarien. Diese Centralisirung ist von jeher als eine ungerechte, viele Städte resp. die Confessionen ihrer alten Stiftungen beraubende Maßregel angefochten worden. Reichen die Revenüen des Centralstudienfonds nicht aus — und nur in den ersten Jahren reichten sie aus — so ist der nöthige Zuschuß aus der Staatskasse mittels jährlicher Verwilligung des nach Maßgabe gehöriger Nachweisung erforderlichen Credits zum Budget der Landesregierung zu leisten. Der Etat des Centralstudienfonds wies 1863 auf: Einnahmen 130,985 fl. 23 kr., Ausgaben 179,607 fl. 58 kr.

Die neue Organisation schuf als „Gelehrtenschulen" mit der Bestimmung, denjenigen, welchen der in Elementar- und Realschulen erhaltene Unterricht zu ihrem künftigen Beruf nicht genügen könne, die Gelegenheit zu höherer Geistesentwicklung zur besondern, vorzüglich wissenschaftlichen Berufsbildung zu verschaffen, 1) vierclassige Pädagogien oder Gelehrten-Elementarschulen mit einjährigen Lehrcursen für Schüler vom 10. bis 14. Lebensjahre als allgemeine höhere Bildungsanstalten sowohl für diejenigen, welche dem eigentlich gelehrten Staatsdienst sich nicht widmen wollen, als

auch als besondere Vorbereitungsanstalten für diejenigen, welche sich demselben widmen wollen, zu Wiesbaden, Dillenburg, Idstein und Hadamar. Das erste sollte mit Lehrern aller Confessionen, Dillenburg vorzugsweise mit reformirten, Idstein mit lutherischen und Hadamar mit katholischen Lehrern besetzt werden. 1821 wurde Idstein wegen mangelnder Schülerzahl ohne landständische Zustimmung aufgehoben und so dieser Stadt die erste der Staatsanstalten entzogen, welche durch das Edict derselben, offenbar mit Rücksicht auf die großen zum Centralstudienfonds gezogenen Localschulfonds, zugewiesen worden waren. Jetzt hat sie gar keine mehr. 2) Ein vierclassiges Landesgymnasium zu Weilburg mit einjährigen Lehrcursen für Schüler vom 15. bis 18. Lebensjahre als eigentliche Vorbereitungsanstalt für die Universität für diejenigen, welche dem höhern, eine gelehrte Berufsbildung voraussetzenden Staatsdienste sich widmen wollen, für diese aber als Centralanstalt sich genau an die obern Classen in den Pädagogien anschließend. In einer Verordnung von 1818 wurde es ausgesprochen, die Organisation sei in der Richtung eingetreten, daß die zweckmäßige Ausbildung in einer der höhern Lehranstalten durch die vollständige Benützung der niederen in allen Beziehungen bedingt sei. 1844 wurden gesetzlich das Gymnasium zu Weilburg und die Pädagog. zu Hadamar und Wiesbaden zu achtclassigen Gymnasien mit einjährigen Lehrcursen in der Art erweitert, daß darin der Unterricht zur Vorbereitung für die Universität von dem Uebertritt aus der Elementarschule bis zum Abgang auf die Universität ertheilt werde. Außerdem wurde ein dreiclassiges Realgymnasium in Wiesbaden als Landesanstalt in Verbindung mit der städtischen Vorbereitungs- und mittleren Realschule errichtet zur allgemeinen wissenschaftlichen Vorbildung derjenigen, welche sich einem technisch-praktischen Berufe widmen und zu demselben unmittelbar übergehen oder ihre Studien auf einer Fachschule fortsetzen wollen. Durch Ministerial-Verordnung von 1851 wurde der 1846 provisorisch eingeführte neunjährige Lehrcursus der Gelehrten-Gymnasien, insbesondere der zweijährige Prima-Cursus definitiv angeordnet, mit der Bemerkung, daß fortan die Zulassung zur Maturitätsprüfung in der Regel nur nach vollendetem zweijährigem Primacursus erfolgen werde; eine Verordnung, deren Rechtsgültigkeit von den Landständen 1863 angefochten worden ist, der man auch, wir glauben mit Unrecht, den Mangel an Candidaten in einzelnen Dienstbranchen zuschreiben will. Endlich ist seit Ostern 1857, nachdem die Landstände die Aufhebung eines der drei Gymnasien verlangt hatten, ohne angeben zu können, welches aufgehoben werden solle, zur Kostenersparung eine Reduction der 8 Gymnasialclassen auf 7 eingetreten, welche indirect durch das Gesetz über die Besoldung der Centraldienerschaft von 1859 dadurch anerkannt ist, daß man danach die Zahl der an jeder Anstalt anzustellenden Lehrer ausgeworfen hat. Seitdem haben die Gelehrten-Gymnasien 7 Classen, die beiden oberen je einen zweijährigen Cursus; doch sollen, wenn die Frequenz derselben über 40 steigt, Parallelcötus eintreten. Auch das 1857 von seiner Verbindung mit den städtischen Anstalten gelöste dagegen mit den 4 Unterclassen der Gymnasien in eine organische Verbindung gebrachte Realgymnasium hat nunmehr einen vierjährigen Cursus für Schüler vom 15. bis 18. Lebensjahre in 3 Classen, von denen die oberste einen zweijährigen Cursus hat. Das vierclassige Pädagogium in Dillenburg ist seit 1858 um 2 Parallelclassen für Realisten erweitert, und mit einer zweiclassigen Bergschule in eine gewiße Verbindung gebracht, ohne daß bisher eine gesetzliche Gutheißung dieses Organismus erfolgt wäre.

Auf allen diesen Staatsanstalten sollte edictmäßig der Unterricht durchaus frei ertheilt werden und jedes frühere Schulgeld oder Geschenk an die Lehrer abgeschafft und dessen Annahme streng untersagt sein. Zur Anschaffung der kleineren Schulbedürfnisse, zur Unterhaltung der Lehrapparate sollte aber ein von der Regierung zu bestimmender Beitrag von den Schülern entrichtet und von den Recepturen erhoben werden. Als Aufnahmegeld wurde für die Pädagogien 3, für das Gymnasium 5 fl. bestimmt, seit

1830 auf 5 resp. 15 fl. erhöht, und 1844 gesetzlich festgesetzt, so daß ein Schüler während seines neunjährigen Cursus jetzt zweimal ein Aufnahmegeld zu entrichten hat, sowohl beim Uebertritt aus IV in III wie beim Eintritt in VII. Das jährliche Beitragsgeld von ursprünglich 4 und 6 fl. wurde 1830 auf 6 resp. 12 fl. erhöht. Das Gesetz von 1844 ordnete nur für beide Gymnasien zu Wiesbaden eine Erhöhung an, ein Eintrittsgeld von 15 fl. und ein jährliches Beitragsgeld von 36 fl. für die obern Classen, es wird aber auch in den untern Classen ein Schulgeld von 20 fl. erhoben, weil ebensoviel in der städtischen Bürgerschule gezahlt wird, mithin um nicht den Zudrang zum Gymnasium über Gebühr zu befördern. Die Schulgeldfreiheit ist also aufgehoben; die Regierung ist aber ermächtigt, das Schulgeld mit Rücksicht auf die Vermögensverhältnisse und die Würdigkeit einzelner Schüler zu erlassen. Im Budget für 1863 waren an Erträgnissen des Schulgelds angenommen für Dillenburg 535 fl., für Weilburg 1620, für Hadamar 2156, für Wiesbaden 5708, für das Realgymnasium daselbst 4028 fl. Stipendien für die Schüler während des Aufenthalts auf dem Gymnasium werden nicht ertheilt, auch nicht mehr, wie früher, aus dem katholischen Centralkirchenfonds an die sich für das Studium der kathol. Theologie vorbereitenden Gymnasiasten, welche später zurückerstattet werden mußten.

Sämmtliche Lehrer an den Staatsanstalten sind Staatsdiener und haben alle Rechte derselben, auch das, die ihrem Dienstrange entsprechende Civiluniform zu tragen. Die Verpflichtung dazu während der Dienstfunction, obwohl später einmal wieder eingeschärft, ist in Wegfall gekommen. Sie erhalten, bis zum Conrector einschließlich, ein vom Landesherrn unterzeichnetes Anstellungsdecret und können nicht „nach Willkür" entlassen werden. Die Directoren mit dem Dienstrange eines wirklichen Collegialraths, und dem Dienstcharakter eines Oberschulraths, beziehen seit dem Gesetz von 1859 an Besoldungen (in vierteljähriger Vorausbezahlung) 1600—2400 fl., die Gymnasialprofessoren (auf 3—4 an den Gymnasien und 2—3 am Realg. beschränkt), Pädagogialrector und Directoren der Schullehrerseminarien, sämmtlich mit dem Dienstrange eines charakterisirten Raths 1600—2200 fl.; der Prorector am Pädagogium im Range eines Landoberschultheißen 1500—2000 fl.; die Conrectoren (nicht über 3 an jedem Gymnasium) sowie die Seminarhauptlehrer (2 an jedem) mit dem Range eines Amtsassessors 1000—1500 fl.; die Collaboratoren und Hülfslehrer an allen Staatsanstalten nach bestandener ersten Prüfung 500—900 fl.; die Zeichenlehrer je nach der Zahl der Unterrichtsstunden 400—800 fl.; die Schulpedellen 400—500 fl. Die Gesammtsumme der Besoldungen für jede der aufgeführten Dienstkategorien, wenn sich darin über 6 Angestellte befinden, darf aber das Medium aus dem für dieselben bestimmten Minimum und Maximum nicht überschreiten. Ueber die mannigfachen Umwandlungen der Besoldung der Gymnasiallehrer seit 1817 und die den wohlwollenden Absichten der Regierung nicht entsprechende Festsetzung derselben durch das Gesetz von 1859 vgl. die ausführliche Darstellung in Mützells Zeitschr. f. d. Gymn.-Wesen 1861, Heft 2. Die Pensionsberechtigung aller an den Staatsanstalten fungirenden Lehrer und Nebenlehrer ist gesetzlich. Die Pensionirung soll nur wegen körperlicher oder geistiger Untüchtigkeit zur Versehung des Dienstes erfolgen, doch ist nach Erreichung eines Alters von 70 Jahren gestattet, um die Versetzung in den Ruhestand mit Pension zu bitten, welche vom zurückgelegten 5. Dienstjahre an die Hälfte des Gehalts beträgt und vom zurückgelegten 15. Dienstjahre mit jedem weitern Jahre um 1/70 des Gehalts steigt. Die Dienstzeit kann aber erst vom Anfang des 21. Lebensjahrs gerechnet werden. Die Wittwe bezieht 1/3 der Pension des Mannes als Wittwengehalt und für jedes von 4 Kindern, so lange dieselben minderjährig, 1/6 derselben. Elternlose Kinder verstorbener Staatsdiener erhalten jedes 1/4 der väterlichen Pension, jedoch mit der Einschränkung, daß die Pensionsrate der Kinder 2/3 resp. den ganzen Betrag der väterlichen Pension nicht übersteigen darf. Bis 1860 kam für dies alles ausschließlich die Staatskasse auf; seitdem ist eine Wittwen- und Waisenkasse gebildet, in

welche jeder Staatsdiener als einmalige Einlage 10 % von seinem Gehalt und jeder Gehaltszulage und als jährlichen Beitrag 3 % zu zahlen hat. Die bis 1860 bezogenen Gehalte sind von dieser Abgabe frei. Bei Versetzungen erhalten die Lehrer die für die betreffende Dienstkategorie festgesetzten Ueberzugskosten (Director 30 fl. per Meile, Professoren 21 fl. u. s. w.). Vor 1848 hatten die Vorstände der höhern Lehranstalten einen Deputirten in die zweite Kammer zu wählen. Die Lehrer sitzen nicht selten in den Schwurgerichtshöfen; ein Professor ist seit 1848 fortwährend gewählter Kammerdeputirter; zur Annahme des Mandats bedarf er keines Urlaubs.

Ein confessioneller Charakter der Gelehrten-Schulen ist gesetzlich nicht ausgesprochen. Das Gymnasium zu Weilburg soll, sowie das Dillenburger Pädagogium, vorzugsweise mit evangelischen, das zu Hadamar vorzugsweise mit katholischen, das zu Wiesbaden mit Lehrern beider Confessionen besetzt sein. Dem letzteren Gymnasium steht gegenwärtig ein Director kath. Confession vor, obwohl dasselbe seit seinem Bestehen kaum jemals mehr als 1/5 katholischer Schüler gezählt hat (1863: 172 ev. und 30 kath.). Am Gymnasium zu Weilburg, auf welchem die kath. Schüler in einer verschwindenden Minorität sind (1863: 120 ev. 13 kath.) fungiren gegenwärtig 4 kath. Lehrer, zu Hadamar mit 167 kath. und 46 evang. Schülern fungirt nur ein Lehrer evang. Confession. Das Episcopat verlangte schon 1852 die Errichtung eines rein katholischen Gymnasiums, „da Mischanstalten den Egoismus und die Leidenschaften sowie die Misachtung der Auctorität beförderten und ihre Schüler erfahrungsgemäß die Stifter, Lenker und eifrigen Beförderer der Revolution würden.“ Diesem Verlangen ist bisher nicht entsprochen, wohl aber die bereits seit 1843 verlangte Errichtung eines Seminarium puerorum zugestanden worden. Dasselbe trat in Hadamar 1852 in Form eines „Convicts“ in's Leben, beanspruchte und erhielt die officielle Behandlung einer Privatanstalt, bis durch die Ministerialresolution von 1861 ausgesprochen ist: „für die Ausbildung der jungen Leute, welche sich dem geistlichen Stande widmen wollen, ist, soweit es die Elementar- und Gymnasialbildung betrifft, von dem Bischofe durch die Errichtung des Convicts zu Hadamar gesorgt.“

Es dürfte hierdurch das Convict in seiner dermaligen Organisation anerkannt sein, nach welcher es unter der Direction eines vom Bischofe zu ernennenden Geistlichen (Regens) steht, welcher seine Instruction vom Ordinariat empfängt. Seine Zöglinge treten als Schüler in das Gymnasium zu Hadamar ein und die von den Lehrern des letzteren ertheilten Betragens- und Fortschrittsnoten sind für das Verbleiben im Convict entscheidend. Da die Schüler dort eine billige Unterkunft finden, so wird dadurch das Gymnasialstudium erleichtert, was von um so größerer Bedeutung ist, als der anfängliche Plan, nur solche Knaben und Jünglinge aus dem Bisthum (also auch aus dem Frankfurter Gebiet) darin aufzunehmen, welche Befähigung und Neigung zum geistlichen Stande hätten, bis in die neueste Zeit aufgegeben war. Auch jetzt, nachdem mit der Annahme des Namens Seminarium puerorum dasselbe seinem ursprünglichen Zwecke ausschließlich gewidmet sein soll, wird für die Unterkunft anderer Zöglinge in einem Nebenhause gesorgt. Die Zahl der Studirenden kath. Confession ist daher im Steigen begriffen. Ob die Verbindung des Knabenseminars mit dem Gymnasium eine dauernde sein werde, darüber sind die Ansichten verschieden.

Ueber den Religionsunterricht hatte das Edict von 1817 ähnliche Bestimmungen vorgeschrieben, wie für die Elementarschulen. Aber bereits 1831 wurde der katholisch-confess. Religions-Unterricht, 1838 der evang. in Weilburg eingeführt und seit 1846 hat wie bei den Elementarschulen der allgemeine Religions-Unterricht dem confessionellen durch das ganze Gymnasium Platz gemacht. Die Anstellung von Religionslehrern als vollberechtigten, auch andern Unterricht ertheilenden Mitgliedern der Lehrercollegien, vielfach von den drei letzten Schulreferaten sowie von den Episkopaten sollicitirt, ist bisher nicht erreicht. So ist die alte edictmäßige Bestimmung noch in Kraft, daß die Religionslehrer in Hinsicht des von ihnen zu ertheilenden Confessions-

unterrichts mit den Directoren „in Verbindung stehen, indem sie von denselben das Verzeichnis der zu ihrer Kirche gehörigen Schüler erhalten und den erforderlichen Confessionsunterricht ertheilen." Eine offenbar nicht zureichende Bestimmung, je nach den betheiligten Individuen verschieden ausgelegt. Die Instruction für die Maturität sichert den Religionslehrern einen großen Einfluß auf die Note für das sittliche Verhalten. Zu Religionslehrern werden Ortsgeistliche genommen, deren Remunerationen im Budget jedes Jahr besonders gefordert werden müßen. So kann noch immer geschehen, was 1849 eintrat, als die Landstände die Remunerationen verweigerten, daß der Religionsunterricht an einem Gymnasium längere Zeit ausfallen muß. In den untersten Classen übernimmt der Elementarlehrer des Gymnasiums auch wohl den Religionsunterricht, der sonst in seinem ganzen Umfange der Aufsicht der Kirchenbehörde untersteht, welche zu dessen Ertheilung die Mission zu geben und nach Verfügung des Ministeriums von 1846 einen Lehrplan dafür vorgeschrieben hat. Die Prüfungen in der Religion fallen bei den öffentlichen Schulprüfungen aus, werden aber zeitweise durch den Bischof selbst oder einen bischöfl. Commissar abgehalten.

Der Director hat im allgemeinen die gleichen Rechte und Pflichten wie in andern deutschen Ländern. Wir heben hervor, daß er den Lehrern bis zu 14 Tagen im Laufe des Jahres Urlaub ertheilen kann, daß er das Recht hat, ihnen Geldstrafen bis zu 1 % des Gehalts anzusetzen, und die Pflicht, ihren Lehrstunden mindestens monatlich einmal beizuwohnen. Er ist Ordinarius der Prima (1847) und vertheilt die Classenordinariate. Zur Frühlingsprüfung, die in Anwesenheit und unter Leitung von Regierungscommissarien stattfindet und mit einem öffentlichen Redeactus schließt, läßt er ein Programm erscheinen, zu welchem er abwechselnd mit den Hauptlehrern die wissenschaftliche Abhandlung verfaßt; die Nassauer Gymnasien stehen in dem allgemeinen Programmentausche und können darin bleiben, nachdem die Landstände die 1848 gestrichenen Druckkosten für die Abhandlung seit 1852 wieder genehmigt haben.

Die Landesregierung ist die Centralbehörde, welcher die Ueberwachung des Vollzugs aller das höhere Schulwesen betreffenden Gesetze und Verordnungen obliegt, die Revision der Schulen, die Verwaltung des Centralstudienfonds, die bei dem Staatsministerium zu stellenden Anträge auf Abänderungen des Organismus, auf Erlaß von Verordnungen innerhalb der gesetzlichen Competenz, auf Vorlage von durch sie ausgearbeiteten Gesetzentwürfen bei den Landständen, auf längere Beurlaubung, Anstellung, Beförderung, Pensionirung, Quiescirung, Entlassung der Lehrer. Die technischen Referenten für das Schulwesen haben diese Anträge durch Vorträge, welche in der Regel dem Staatsministerium, bei welchem kein Techniker fungirt, mit übersendet werden, dem Präsidium resp. dem Collegium zu begründen; sie haben seit 1853 auch in der Regel bei den Landständen das Budget für die Lehranstalten und die betr. Gesetzentwürfe zu vertheidigen; und wo dies nicht geschehen, hat es nachweisbar nicht zum Vortheile der Gesetze gereicht. Seit 1860 steht den Referenten für alle organischen Fragen die jährlich zusammentretende Conferenz der Directoren zur Seite, ein weiterer Ausbildung fähiges Element der Schulverwaltung, das an die Stelle der früheren correspondirenden Mitglieder der Regierung getreten ist und die sonst auch wohl üblich gewesene Einziehung von Gutachten aller Lehrercollegien ersetzen soll und kann.

Ueber die Pflichten der Lehrer enthält die Schulordnung beachtenswerthe Bestimmungen. Wir heben hervor, daß ihnen zur Pflicht gemacht ist, die Schüler auch in ihrer Wohnung häufig zu besuchen, was jedoch in der Regel nur auf die auswärtigen Schüler ausgedehnt wird, es sei denn, daß die Eltern der einheimischen darum bitten. Der Director ist (seit 1853) zu 14, die Lehrer der Oberclassen zu 20, die übrigen zu 24 wöchentlichen Lehrstunden nebst den betreffenden Correcturen, deren sorgfältige Behandlung oftmals verlangt ist, verpflichtet, mit Vorbehalt einer vorübergehend erforderlichen Erhöhung.

Der Lehrplan der Pädagogien und des Gymnasiums von 1817 war mit Unterrichtsgegenständen so reichlich ausgestattet, daß er mannigfachem Tadel, auch von Thiersch, anheimfiel. Im J. 1844 sollte eine Commission ihn vereinfachen. Hierüber sowie über die Arbeiten der aus Laien und Fachmännern zusammengesetzten Commission des J. 1846 ist in Schnitzers pädag. Vierteljahrsschrift VI S. 188—229 ausführlich berichtet.

Der Lehrplan von 1846 ist mit einigen Modificationen aus 1855, welche theils durch die Reducirung der 8 Classen auf 7, theils durch die Klagen der Lehrer der Mathematik und Naturwissenschaften nothwendig wurden, noch jetzt in Gültigkeit. Es ist zu beklagen, daß derselbe die durch die eben genannte Reduction nothwendige Weiterbildung nicht gefunden hat, da gerade die zweijährigen Classencurse in Nassau seit 1817 beseitigt waren, die Lehrer also einer Anleitung darüber bedurften, wie Lehrform und Vertheilung des Lehrstoffs danach einzurichten sei. Die Mehrzahl der Lehrer ist diesen zweijährigen Classencursen abgeneigt, obwohl dieselben nur auf die sprachlichen und naturkundlichen Fächer beschränkt sind und ausdrücklich für Mathematik und Geschichte eine Trennung der zweijährigen Classen in je 2 Abtheilungen mit selbstständigem Unterrichte verordnet ist.

Der Lehrplan von 1846 will das bisherige Lehrziel statt in 8, in 9 Jahren absolviren und desto sicherer erreicht wissen; er theilt den neunjährigen Lehrcursus in 3 Lehrstufen von je 3 Jahren mit bestimmten Zielen; er verringert das wöchentliche Stundenmaß für die obere Stufe, um hier der Selbstthätigkeit der Schüler freieren Spielraum zu gewähren, erhöht dasjenige der unteren mit der Weisung, die Schüler sollten hier hauptsächlich in der Schule und nicht zu Hause lernen; läßt die deutsche und lat. Sprache von unten an gleichzeitig mit je 6 Stunden (seit 1855 mit 4 und 9) beginnen, erst im 3. Jahre das Französische mit 4, im 4. das Griechische mit 6 Stunden (dermalen mit 5) eintreten, die Mathematik und Philosophie in der obersten Classe ganz ausfallen (jenes ist als unhaltbar bald aufgegeben, dieses bis heute trotz vielen Sollicitirens namentlich seitens der theologischen Prüfungscommission nicht remedirt), bestimmt als facultative Lehrgegenstände Englisch in einem vierjährigen, Hebräisch in einem dreijährigen Cursus, Zeichnen und Schönschreiben vom 4. Jahre an, Gesang vom 7. Jahre an. Eine Uebersicht gewähren die nachfolgenden Pläne:

	1846									1855						
Lehrgegenstände.	Cl. VIII	Cl. VII	Cl. VI	Cl. V	Cl. IV	Cl. III	Cl. II	Classe I	Classe I mit einem zweijähr. Cursus	VII	VI	V	IV	III	II mit zweijährigem Cursus.	I mit zweijährigem Cursus.
Religion	2	2	2	2	2	2	2	2	—	2		2		2		2
Deutsch	6	4	3	2	3	4	4	4	—	4	3	2	2	2	2	3
Lateinisch	6	8	8	8	10	10	10	8	—	9	9	9	9	10	10	8
Griechisch	—	—	—	6	6	6	6	5	—	—	—	—	5	6	6	6
Französisch	—	—	4	3	3	3	2	2	—	—	—	4	3	3	3	2
Geschichte	2	2	2	3	3	3	2	2	—	2	2	2	2	3	3. 3.	3
Geographie	3	2	2	2	—	—	—	—	—	3	3	3	2	—	—	—
Arithmetik	4	3	2	2	2	2	2*	—	—	3	3	2	2	2	2. 2.	2 (Arithmetik und Geometrie)
Geometrie	—	3	3	2	3	2	2	—	—	—	2	2	2	2	2. 2.	
Naturwiss.	2	2	2	2	—	—	—	2	—	2	2	2	2	2	2	2
Hodegetik	—	—	—	—	—	—	—	—	2**	—	—	—	—	—	—	—
Zeichnen	2	2	2	—	—	—	—	—	—	2	2	2	2	—	—	—
Schreiben	3	2	2	—	—	—	—	—	—	3	2	2	2 facult. (Zeichnen und Schreiben, IV–II)			—
Gesang	2	2	1	1	1	1	—	—	—	2	2	1	1	1	1	—
Wöchentl. Stundenz.	32	32	33	33	33	33	30	25	27	32	32	33	34	33	32	29
Hebräisch	—	—	—	—	—	—	2	2	2	— ***	—	—	—	—	2	2
Englisch	—	—	—	—	—	2	2	2	2	—	—	—	—	—	2	2

* Im letzten halben Jahre mathematische Geographie. ** Im letzten halben Jahre für die Abiturienten. *** Unentgeltlich aber unverbindlich.

Aus dem ausführlichen Lehrplane heben wir hervor, daß die Lösung der Aufgabe des deutschen Unterrichts allen Lehrern obliegen soll. Sie sollen auch zeitweise Aufsätze aus ihrem Fache arbeiten lassen und als Stilproben beurtheilen, sie sollen sich einer und derselben grammatischen Terminologie und zwar der lateinischen bedienen und über eine gemeinsame Orthographie und Interpunction verständigen. Das auch im Buchhandel erschienene Wörterverzeichnis von Kehrein dient dabei als Norm. Der dem obersten Cursus vorgeschriebene Unterricht im Althd. und Mittelhd. und die Lectüre des Nibelungenliedes ist seit 1855 wieder abgestellt, wird aber, wo kundige Lehrer sich befinden, noch ertheilt. Die Beseitigung eines eigentlich grammatischen Unterrichts im Deutschen und Verweisung desselben wie der Rhetorik und Poetik auf gelegentliche Berücksichtigung bei der Lectüre wird vielfach beklagt, und kann nicht aufrecht erhalten werden. Specielle deutsche Metrik auf historischer Grundlage wird gefordert, Literaturgeschichte in Beschränkung auf die vorzüglichsten Schriftsteller der Hauptepochen, zweckmäßige Leitung einer ausgedehnten Privatlectüre. Im Gebrauche sind Lesebücher von Wackernagel, Rauch, Spieß, Mayer, auf dem Gymnasium zu Hadamar die von Bone, Kehrein, Pütz. Gelesen und erklärt wurden im letzten Jahre Voßens Luise, Göthe's Hermann und Dorothea, Schillers Jungfrau v. Orleans und Braut v. Messina, Wallenstein, Maria Stuart. Die Themata zu den deutschen Aufsätzen in den beiden obersten Classen werden im Programm mitgetheilt und schließen sich größtentheils nach Vorschrift an die Lectüre an oder sind dem Gedankenkreise der Schüler entnommen.

Der Lehrplan fürs Latein setzt als Ziel der ersten Stufe: Festigkeit in der Formenlehre und im Uebersetzen leichter Perioden aus dem Deutschen, Fertigkeit im Uebersetzen leichter Capitel des Nepos ohne Grammatik und Lexikon; dies Ziel soll vornehmlich durch stetes Uebersetzen aus dem Deutschen ins Latein. erreicht werden. Hiergegen ist Mützell in s. Zeitschrift II S. 625 aufgetreten. Die Uebungsbücher von Spieß und Vocabularien, beides auch von Ostermann, sind im Gebrauche. Das Ziel der zweiten Stufe soll sein: Sicherheit in Anwendung aller gramm. Regeln (die ganze Syntax) nebst hinreichendem Wörtervorrath, auch in synonymischer Sonderung für das Uebersetzen aus dem Deutschen ins Lateinische und Fertigkeit im Uebersetzen einer leichten Rede des Cicero, Liv. erste Decade, Sallust, Virgils Aeneis, Ovids Metam. oder Fast. ohne Wörterbuch und Grammatik. Prosodik und Metrik erhält einen bestimmteren Halt durch praktische Uebungen zum tieferen Eindringen in Geist und Form der Sprache und der poetischen Literatur. Privatlectüre soll am Ende dieser Stufe beginnen. Im Gebrauch waren Krebs Anleitung, Madvig, Siberti und Zumpt, Uebungsbücher von Spieß, Süpfle. Gelesen Cäsar, Cic. in Catil., pro Roscio, Archia, Dejotaro, und aus Siebelis Tirocinium, sowie Friedemanns Chrestomathie. Das Ziel der dritten Stufe ist Fertigkeit im eigenen lat. Ausdruck schriftlich und in ziemlichem Grade mündlich, Fähigkeit eine mittelschwere Rede, sowie eine philosophische Schrift des Cic., Tac. German. und Annal., Hor. Od. u. Epp., auch leichtere Satiren, Scenen aus Terenz fließend und dem Geiste der deutschen Sprache angemessen zu übersetzen. Dies Ziel soll erreicht werden durch Uebersetzungsübungen an stufengemäß eingerichteten deutschen Aufsätzen, eigene lat. Ausarbeitungen epistolarischen, historischen, didaktischen, ausnahmsweise auch oratorischen Inhalts, fleißige Sprechübungen, lat. Disputationen auch Extemporalien, in denen das Festhalten des bereits absolvirten Syntaktischen und die feinere Stilistik zugleich berücksichtigt wird. Die Lectüre dient zur Befestigung und Erweiterung der Sprachkenntnis, mehr aber zur künstlerischen Bildung. In I soll der herangereifte Schüler Cicero als Philosophen und Rhetoriker, Quintilian als Literaturhistoriker, die kernhafte Geschichtsauffassung des Tacitus, Hor. in seinen Episteln und Satiren nach der Vollkommenheit ihrer Form und nach der darin enthaltenen Lebensweisheit, allenfalls auch die Ausbildung der Komödie bei den Römern in Studien von Terenz und Plautus kennen lernen. Aufgabe der Erklärung ist der Bau des Kunstwerkes

und der scharfe Umriß des Gedankengangs und jedes einzelnen Satzes. Die Privatlectüre soll in I hauptsächlich dem Griechischen zugewendet und so geordnet sein, daß der wissenschaftliche Trieb in dem Schüler geweckt, erhalten und gesteigert, ein erhebendes Vertrauen in die eigenen Kräfte bei redlichem Willen und eifriger Anstrengung hervorgerufen und befestigt werde. Gelesen wurde im letzten Jahre in I Cic. pro Sestio, de oratore, de officiis, Tac. Annal. Germ., Horatius.

Der Lehrplan fürs Griechische setzt als Ziel der ersten Stufe: Festigkeit in der Etymologie nebst Wortbildung, in der Casus- und Tempuslehre, den Participialconstructionen, Fähigkeit, Stücke aus der Odyssee und Anabasis ohne Lexikon und Grammatik zu übersetzen; der zweiten Stufe: Fertigkeit im Uebersetzen von platonischen Dialogen mittlerer Gattung, von leichteren demosthen. Reden oder Stücken aus Thukydides, Herodot, Hom. Ilias, Euripides, sowie vom leichteren Dialog des Sophokles. Die Lectüre soll so behandelt werden, daß das Künstlerische zum Bewußtsein komme, und der Schüler eine Vorstellung von des Schriftstellers oder Werkes Stellung in der Culturgeschichte erhalte. Zweckmäßige kurze Einleitungen über Leben und Schriften der Autoren und die schriftlichen und mündlichen Uebersetzungen sollen die künstlerische Vollendung des Originals nachzubilden suchen. Im Gebrauch waren Schenkl's Elementarbuch, Halm's, Franke's, Spieß' Uebungsbücher, Bäumlein's und Buttmann's Grammatik.

Das Ziel des französischen Unterrichts ist 1854 dahin bestimmt worden, in mehr praktischer Richtung den Schüler zum Verständnis nicht allzuschwerer Dichter und Prosaiker und zu einiger Fertigkeit im mündlichen und schriftlichen Gebrauch der Sprache zu bringen. Dazu wird verlangt stete Uebung im Uebersetzen aus dem Deutschen, im Sprechen und Hören des Gesprochenen, in zweckmäßiger Lectüre. Im Lehrplan von 1817 war die regelmäßige Lectüre einer französischen Zeitung für I empfohlen. Im Gebrauche sind Plötz Elementarbuch und Schulgrammatik, Gruner's deutsche Musterstücke, Borel's, auch Müller's Grammatik, die Lesebücher von Lüdecking, Schütz, auch Dramen von Racine (Phèdre, Iphigenie) und Molière (l'avare misanthrope).

Der Lehrplan für Geschichte weist die eigentliche Universalgeschichte der Universität zu, und schließt sich im allgemeinen dem westfälischen an, indem er als Aufgabe hinstellt das ganze Gebiet der alten Geschichte mit Hervorhebung der römischen und griechischen; die deutsche in möglicher Ausführlichkeit mit Berücksichtigung der nassauischen in ihren hervorragenden Persönlichkeiten. Drei Curse, jeder mit erweitertem Gesichtskreise und von einem und demselben Lehrer begonnen und vollendet, der biographische, der vorbereitende Cursus der zusammenhängenden Entwicklung, endlich die zusammenhängende Entwicklung selbst. Hier auf der obersten Stufe soll der Vortrag pragmatisch werden nach Verhältnis der Fassungskraft des Schülers. Hauptaufgabe derselben das staatliche Leben der Griechen und Römer, Geschichte der Deutschen bis zur Wiener Schlußacte mit specieller Rücksicht auf Culturgeschichte und auf die historische Entwicklung der Größe und Macht der Hauptstaaten Deutschlands und der jetzt regierenden Dynastien. Dieser Lehrplan wird selten an den Anstalten durchgeführt, da trotz der erhöhten Stundenzahl die nothwendige Beschränkung des Stoffes mangelt. Als Lehrbücher sind im Gebrauch Schwartz, Pütz, Welter.

Als Lehrziel des mathem. Unterrichts für die 4 untern Classen ist seit 1863 festgesetzt, um die Vorbereitung für das Realgymnasium desto sicherer dort gewinnen zu lassen, Buchstabenrechnung und zwar Addition, Subtraction, Multiplication und Division von Aggregaten, wobei den beiden letzten Operationen einige Sätze über Quotienten und Potenzen vorausgeschickt werden, Lehre von den positiven und negativen Zahlen, Zerlegung einfacher algebraischer Ausdrücke in Factoren, Ausziehung der Quadratwurzel; alle Hauptsätze aus den verschiedenen Abschnitten der Planimetrie. Es ist auf Einführung und möglichst genaue Befolgung von mathematischen Lehrbüchern gedrungen, auf Zusammenlegung des gesammten wissenschaftlichen Unterrichts in die

Hände des mathematischen Hauptlehrers, auf vollständige Absolvirung des mathem. Jahrespensums als eines möglichst in sich abgeschlossenen und ein Ganzes bildenden Lehrstoffs. In den Oberclassen ebene Trigonometrie und Stereometrie, Logarithmen, einfache Progressionen, Combinatorik, binomischer Lehrsatz.

Der Lehrplan für den naturwissenschaftlichen Unterricht ist seit 1864 so gestaltet: VII Säugethiere, VI Vögel, Amphibien, Fische; V Somm. Botanik, W. Insecten und übrige niedere Thiere; IV S. Botanik, W. systemat. Uebersicht über das ganze Thierreich, Bau und Lebensorgane des Menschen und der Thiere. III S. Botanik, W. Mineralogie resp. Krystallographie (verschiedene Krystallsysteme mit besonderer Berücksichtigung des regulären; Erläuterung an Modellen, Nachbildung der Hauptkrystallformen). II Chemie, allgemeine Einleitung in die Physik, Lehre vom Magnetismus, der Elektricität. I die Theile der Physik, welche umfassendere mathem. Kenntnisse voraussetzen, also Mechanik, Lehre vom Schalle, vom Lichte und von der Wärme.

Was das Turnen anbetrifft, so hatte der Lehrplan für die Pädagogien von 1817 Gymnastik aufgeführt mit der Bemerkung, die körperliche Bildung und Uebung verdienen eine besondere Berücksichtigung. Der Lehrer könne durch diätetische Belehrungen, durch Gewöhnung an eine der freien Entwicklung der Glieder förderliche Stellung des Körpers, durch Sorge für reine Luft und gehörige Temperatur des Lehrzimmers, durch Sorgfalt für die äußere Reinlichkeit, durch strenge Wachsamkeit über alles, was die Unschuld gefährden kann, mittelbar sehr viel zur Erhaltung der Gesundheit seiner Zöglinge beitragen, unmittelbar auf den botanischen Excursionen und Spaziergängen durch Angabe und Leitung bewegender Spiele. Ein besonderer Platz zu den gymnastischen Uebungen und wo möglich ein sicherer Badeplatz solle hergestellt werden. Der Lehrplan für das Gymnasium von 1817 überließ dagegen „Tanzen, Reiten, körperliche Uebungen und Schwimmen dem Privatunterricht," jedoch unter steter genauer Aufsicht und Leitung. Bis jetzt ist ein Tanz- und ein Reitlehrer für Weilburg und Hadamar angestellt, auch ein Schwimmlehrer an den auf Staatskosten erhaltenen Schwimmanstalten, während in neuester Zeit die Reit- und Schwimmstipendien in Wiesbaden, unter welcher Form man den Schülern der dortigen Staatsanstalten die Theilnahme an diesen Uebungen erleichterte, in Wegfall gekommen sind, da die betreffenden Beträge von der Ständekammer verweigert wurden. Auch für das Seminar waren gymnastische Uebungen schon 1817 vorgeschrieben. Das Gymnasium zu Weilburg hat seit 1830 verschiedene Versuche gemacht, die gymnast. Uebungen einzuführen; anfangs nicht genehmigt, wurden dieselben doch später in physischer und psychologischer Hinsicht als gut angesehen, wenn die Uebungen nicht übertrieben und alle Seiltänzerkünste wie alle das Blut zu sehr erhitzenden und nach dem Kopfe treibenden Uebungen vermieden würden. 1837 wurden die Uebungen auf ebener Erde bereits als obligatorisch eingeführt, zur Herrichtung eines Turnplatzes die Mittel gewährt, die Verpflichtung sämmtlicher Lehrer zur Mitbeaufsichtigung ausgesprochen, dagegen das Exerciren mit Gewehr und alle Turnfahrten verboten. Der Lehrplan von 1846 verlangt entschieden, daß auf Betreibung der gymnastischen Uebungen ungesäumt Bedacht genommen werde; dieselben sollten unter Verantwortlichkeit, Aufsicht und Leitung eines besonderen Lehrers stehen, während die übrigen Lehrer durch häufige Anwesenheit ihre Theilnahme bezeugen und mit darüber wachen würden, daß das Ungehörige und Zweckwidrige ferne gehalten werde. Die Uebungen sollten sich auf das Einfache beschränken und in einem stufengemäßen Gange zu dem Schwereren, nie Gekünstelten führen. Von der Theilnahme dürften die Schüler nur auf ausdrücklichen schriftlichen Wunsch der Eltern dispensirt werden. In Folge dessen wurden mit nicht geringem Aufwande Turnplätze in Hadamar und Wiesbaden hergestellt und Remunerationen für die den Unterricht besorgenden Lehrer bewilligt, wie denn auch an den beiden Seminarien längere Zeit ernstlich geturnt wurde. Aber das Gedeihen des Unterrichts hieng stets von der Persönlichkeit der Turnlehrer, der besonderen Begünstigung durch den Director und das Lehrer-

collegium ab. Die ausgesprochene Verbindlichkeit hatte keineswegs eine günstige Folge für die Betreibung des Turnens. Böse Mäuler wollten die Turnfeste mit keineswegs turngemäßem apparatus vini et cerevisiae als das Hauptcompelle bezeichnen. Die 1854 beabsichtigte Reorganisation des Turnunterrichts, zu welcher Spieß von Darmstadt herbeschieden war, scheiterte an verschiedenen Umständen; es steht aber in Aussicht, daß nunmehr damit vorgeschritten werde, da die Landstände die Mittel dazu kaum verweigern können, nachdem von ihnen mehrfach der Antrag auf obligatorische Einführung des Turnens in den Elementar- und allen andern Schulen und auf Anstellung tüchtig ausgebildeter Turnlehrer gestellt worden ist. Der desfalls ausgearbeitete Gesetzesentwurf, der auch auf Errichtung einer Bildungsanstalt für Turnlehrer hinaus will, gelangt hoffentlich bei der Ständekammer bald zur Berathung.

Aus den Erläuterungen zum Lehrplan von 1846 heben wir hervor, daß die Schriftsteller mehr nach, als neben einander gelesen, verwandte Lehrobjecte hinter einander gelegt werden sollen. In den beiden untern Classen sollen abwechselnd die Ordinarien den deutschen und lateinischen Unterricht zwei Jahre hindurch allein übernehmen und dann wieder von unten anfangen (1817). In den Mittelclassen sollen die jüngern Lehrer ihre Beschäftigung finden, bis sie durch häufiges Hospitiren in den von älteren Lehrern zu besorgenden Unterclassen den für dieselben geeigneten Lehrstoff, resp. die Methode kennen gelernt haben. Es ist 1847 ausdrücklich wiederholt worden, daß nicht ein der Anciennität nach älterer Lehrer eben darum, weil er der ältere sei, einen Anspruch auf den Unterricht in höhern Classen erlange, daß vielmehr die Lehrer ohne persönliche Rücksichten sich da verwenden lassen, wo es von der vorgesetzten Behörde dem Interesse des Dienstes förderlich erachtet werde. Die häuslichen Arbeiten sollen in den Unterclassen möglichst wegfallen, dagegen die Privatarbeiten der Schüler der obern Classen gefördert werden, damit sie den öffentlichen Unterricht ergänzend und belebend unterstützen, die Geistesrichtung des Einzelnen fördern, zum freien, der eigenen Einsicht und dem innern Triebe folgenden Studium der Universität hinleiten und so die Vermittlung zwischen dem methodischen Princip der Schule und der Universität herbeiführen. Für die Anleitung zu richtiger Betreibung der Privatstudien sollen Arbeitstage eintreten.

Aufnahme und Versetzung der Schüler erfolgt regelmäßig nur zu Ostern; bei Wohnungswechsel der Eltern treten die Schüler ohne Prüfung in die Classe ein, auf welche sie nach dem Entlassungsscheine Anspruch haben (1844).

Dispens vom Griechischen ist auf Ansuchen der Eltern, wenn sie erklären, daß ihr Sohn nicht beabsichtige, Theologie, Philologie, Jurisprudenz oder Medicin zu studiren, seit 1846 gestattet und für die Beschäftigung der Dispensirten anderweit Sorge zu tragen. Störend ist die Dispensation der kathol. Schüler vom Schulbesuch an bestimmten Feiertagen durch die Bestimmung, daß an diesen Tagen in dem Unterricht nicht fortgegangen werden soll, damit jene nicht in Nachtheil kämen. Viel besser würde es sein, an wirklich gemischten Anstalten den Unterricht an diesen Tagen ganz zu sistiren. Ferien sind im Frühjahr 3, im Herbste nach der am Montage vor dem 15. Sept. zu haltenden Prüfung 4 Wochen, zu Pfingsten und Weihnachten je acht Tage.

Die Schüler sitzen in den beiden Oberclassen nach dem Alphabet, sonst jeweilige Collocation unter Ausschluß des eigentlichen Certirens. Körperliche Züchtigung nur in den beiden untersten Classen, nach Erkenntnis des Rectors in dessen und des Lehrers Gegenwart durch den Pedellen. Ausschließung aus der Anstalt bei fortgesetztem Unfleiß und mehrmaligem Nichtaufrücken, sowie bei geeigneten Vergehen kann nur auf motivirten Antrag von der Regierung verfügt werden, eine Bestimmung, die, so lange nur ein Gymnasium bestand, gerechtfertigt erscheinen mochte, jetzt aber als eine üble Beschränkung der Disciplinargewalt empfunden wird. Ueber Polizeivergehen erkennt der Polizeibeamte unter Benehmung mit dem Director, der die erkannte Gefängnisstrafe in dem Carcer abbüßen lassen kann; in privatrechtlichen Gegenständen erkennt der ge-

wöhnliche Richter, der aber den Director zunächst davon zu benachrichtigen hat, damit derselbe die Sache gütlich zu vergleichen sich bemühe. Versuche, durch Gestattung des regelmäßigen Besuchs besonderer Wirthshäuser unter Theilnahme der Lehrer den unerlaubten Wirthshausbesuch abzustellen, sind hier wieder aufgegeben, dort von neuem gemacht mit zweifelhaftem Erfolge, zumal wenn darin die Berechtigung des Schülers zu regelmäßigem Wirthshausbesuch eine Anerkennung, resp. einen Ausdruck gefunden hatte. Man will bemerkt haben, daß die Neigung zum Wirthshausbesuch dadurch eher zunimmt und ein Aequivalent für das Süße der verbotenen Frucht nicht gewährt wird, und verzichtet daher auf diesen Theil der „akademischen Propädeutik." Alle Schüler werden durch das ganze Gymnasium mit Du angeredet, ohne daß dies vorgeschrieben wäre.

Die Entlassung zu der Universität sollte nach dem Edict von 1817 erfolgen, wenn „der einer sog. Berufswissenschaft sich widmende Jüngling die dazu nöthigen Kenntnisse erlangt und dies bei der jährlichen allgemeinen Prüfung erprobt" habe. Schon 1818 mußte, „um den festen Zweck vollständiger Ausbildung zum Staatsdienste desto sicherer zu erreichen" und dem zu frühen Weggehen zur Universität vorzubeugen, verordnet werden, daß alle Eingebornen, welche sich dem Staatsdienste widmen wollten, entweder ein volles Jahr in I des Landesgymnasiums verweilen, oder, wenn auswärts gebildet, einer Prüfung bei den Professoren zu Weilburg sich unterwerfen sollten, widrigenfalls sie zum Genusse eines Landesstipendiums und sonstiger Beneficien nicht zugelassen würden. Diese Verordnung traf nur diejenigen, welche auf Beneficien Anspruch erhoben. Wer aber durch Abkürzung des Gymnasialcursus früher zu einer Anstellung im Staatsdienste gelangte, konnte derselben leicht entbehren. Eine Verordnung von 1825 dachte mit der Bestimmung zu helfen, daß wer ohne Entlassungszeugniß die Universität besuche, erst nach vollendetem 22. Lebensjahre zur Staatsprüfung zugelassen werden solle, natürlich ebenfalls ohne durchgreifende Wirkung, wie die Verordnung von 1830 selbst anerkennen mußte. Durch die letztere wurde die Zulassung zum Genusse von Beneficien und zur Staatsprüfung von der Beibringung eines Maturitätszeugnisses abhängig gemacht, welches vor dem Abgang zur Universität bei dem Landesgymnasium ausgewirkt sein müße. Ein solches Zeugnis hätten Director und Lehrer dem, der den vorgeschriebenen Gymnasialcursus zu Weilburg mit Erlangung der erforderlichen Befähigung vollendet habe, gemeinschaftlich zu ertheilen; demjenigen aber, der das Gymnasium vor Beendigung des Cursus zu vollenden gedenke, und allen auswärts Gebildeten auf Grund einer vorzunehmenden förmlichen Prüfung. Die Instruction für die Abhaltung dieser Prüfung von 1831 ließ erkennen, daß alle einem Facultätsstudium sich widmenden Abiturienten sich derselben unterziehen mußten, diejenigen, welche das Gymnasium ganz durchlaufen, nach dem Ermessen des Lehrercollegiums in abgekürzter Form. Eine neue Instruction von 1843 gab einem Regierungscommissarius die Leitung, erregte aber mancherlei Unzufriedenheit, so daß die Collegien der seit 1845 entstandenen drei Gymnasien in ihrer Mehrheit für die Abschaffung der Maturitätsprüfungen gestimmt waren. Die Gutachten derselben fanden in der durch Ref. ausgearbeiteten Instruction von 1852 (abgedr. in Mützells Zeitschr. für das Gymnasialwesen 1852. S. 244) ihre Berücksichtigung; denn an eine Abschaffung war um so weniger zu denken, als verschiedene Beschwerden der neuen Collegien über mangelnde Uebereinstimmung in den Forderungen auf den drei Anstalten laut geworden waren und zu ärgerlichen Befehdungen im Schulblatte geführt hatten. Diese Instruction besteht mit einigen Abänderungen aus 1861 noch jetzt in Kraft. Ein Antrag auf Abschaffung derselben in der Ständekammer von 1863 ist abgelehnt worden. Die Zahl der jährlichen Abiturienten von den 3 Gymnasien bewegt sich in den letzten 17 Jahren zwischen 20 und 55; in den letzten 10 Jahren waren es 286, also durchschnittlich im Jahre 28,6; demnach irrten die, welche bei der Gründung der drei Gymnasien einen zu großen Andrang zum Studium prophezeiten. So lange das eine Gymnasium

bestand, wurden durchschnittlich 40 zur Universität entlassen, also jetzt weniger. Die Ursache davon, daß die überall bemerkte Abnahme der dem Staatsdienste sich Widmenden gegenwärtig auch in Nassau wargenommen werden kann, liegt nicht sowohl in der Einführung des neunjährigen Gymnasialcursus, als in den Verhältnissen des Staatsdienstes im allgemeinen, sowie in der bisherigen Ueberfüllung und dem schlechten Avancement in einzelnen Branchen. Das wird sich wieder ausgleichen, zumal wenn der Staatsdienst wieder die ihm gebührende Stellung und Würdigung findet. Die Verordnung von 1845 über die Prüfung der Candidaten für den öffentlichen Dienst macht die Zulassung zu denselben für Juristen, Mediciner und Philologen von der nur selten erlassenen Beibringung eines Maturitätszeugnisses von einem inländischen Gymnasium abhängig, wie das auch bei den Theologen beider Confessionen der Fall ist. Zeugnisse ausländischer Gymnasien werden nicht für ausreichend angesehen, denselben aber die Wirkung des Erfahrungsurtheils beigelegt. Nach der neuen Instruction für die Prüfung der Candidaten des höhern Schulamts von 1863 dürfen die Lehrer der exacten Wissenschaften bei dem Realgymnasium absolviren. Für die Mediciner ist ein vierjähriges Universitätsstudium vorgeschrieben; für die Juristen, Gymnasiallehrer und kath. Theologen ein dreijähriges, für die evang. Theologen (1851) ein dritthalbjähriges, für die Theologen außerdem noch ein einjähriger Seminarcursus in Herborn, resp. Limburg. Beide Confessionen klagen über andauernden Mangel an Candidaten. Die Candidaten der Forstwissenschaft, der Berg- und Hüttenkunde und der Baukunde sind seit 1857 ebenfalls verpflichtet, die Maturitätsprüfung auf dem Realgymnasium oder einem inländischen Gel. Gymnasium zu erstehen, wogegen die Zeit des Studiums auf einer Universität oder höhern technischen Lehranstalt für die Forstleute auf 5, Berg- und Hüttenleute auf 4, Bauleute auf 6 Semester herabgesetzt ist. Die Candidaten der Pharmacie und die der Thierheilkunde haben sich auszuweisen, jene daß sie die fünf, diese daß sie die vier unteren Classen eines Gymnasiums, resp. eine Realschule absolvirt haben. Die Candidaten des Fachlehramts der französischen und englischen Sprache am Gymnasium können statt des dritten Universitätsjahres einen einjährigen Aufenthalt in Frankreich und England nehmen. Für die Reallehrer ist der Besuch der Universität oder einer polytechnischen Schule auf 2 Jahre beschränkt, von denen ein halbes durch einen längeren Aufenthalt in Frankreich und England für die Candidaten der betreffenden Sprachen ersetzbar ist. Die Verordnung über die Prüfung der Candidaten des höhern Lehramts an Gymnasien und Realschulen von 1863 ist zunächst durch das Realschulgesetz von 1861 veranlaßt, welches für die Reallehrer ebenfalls eine zweite Prüfung anordnete. Da die Verordnung von 1845, abgedruckt nebst der Instruction in Mützells Gymn.-Zeit. von 1850, nur die Philologen berücksichtigte, so hatte später bereits eine Ergänzung derselben für die Candidaten der höhern Realwissenschaften eintreten müßen. Auch hatte die Prüfungscommission, bestehend aus dem Schulreferenten, den 4 Gymnasialdirectoren und einzelnen Professoren (vor 1845 war das Weilburgische Lehrercollegium die Prüfungscommission) nach und nach sich über Grundsätze geeinigt, um die Prüfung rationeller als bisher zu gestalten und den Nassauischen Schulzuständen anzupassen. Es ist wie bisher eine erste (theoretische) und eine zweite (mehr praktische) Staatsprüfung geblieben, beide abgetheilt in eine schriftliche, mündliche und Probelectionen. Es sind aber nunmehr die Prüfungen nach Unterrichtsfächern und Unterrichtsstufen getrennt und für jedes Fach und jede Stufe das Maß der zu fordernden Leistungen möglichst genau festgesetzt, einestheils um den Candidaten den Weg ihrer Studien vorzuzeichnen, anderntheils der Prüfungscommission einen Anhaltspunct zur Entscheidung der Frage zu geben, wann der Examinand für bestanden zu erklären sei. Dabei ist ein entschiedenes Gewicht auf die philosophische und pädagogisch-didaktische Vorbildung des Examinanden gelegt und mit Entschiedenheit für die zweite Prüfung betont, daß der Candidat sich der doppelten Aufgabe bewußt werden solle, als Lehrer und Erzieher der Jugend zu wirken. Als Unterrichts-

stufen sind angenommen die Oberstufe, d. h. die Oberclassen der Gelehrten-Gymnasien sowie das Realgymnasium, und die Unterstufe, d. h. das Pädagogium, die 4 Unterclassen der Gymnasien, die Realschulen. Als Unterrichtsfächer gelten a) altclassische Philologie und Literatur mit Geschichte und Geographie; b) Mathematik und Naturwissenschaften; c) französische und englische Sprache und Literatur. Die Forderungen sind im einzelnen zu ersehen aus dem Verordnungsblatt des Herzogth. Nassau 1863. Nr. 7. Die ganze Verordnung nebst der Instruction wird in der Berl. Gymnasialzeitung 1864 zum Abdruck kommen. Die in der ersten Staatsprüfung bestandenen Candidaten werden, nachdem sie als solche vom Staatsministerium angenommen und durch das Verordnungsblatt publicirt worden sind, als Collaboratoren oder Reallehrer im praktischen Dienste angemessen beschäftigt gegen eine Remuneration von 500 fl. aus der Staatskasse, verbleiben aber, nach Ablauf zweier Jahre dieses Probedienstes, nur nach Bedürfnis des Dienstes in öffentlicher Function. Nur wer die zweite Prüfung bestanden, kann in die mit dem Conrectorate, resp. Realoberlehrerstelle beginnenden höheren Stellen des Schuldienstes aufrücken. Auf das Bestehen der zweiten Prüfung ist das Zeugnis der Schuldirection über die im Probedienst gezeigte Wirksamkeit, sowie das Resultat erweiterter Probelectionen von entscheidendem Einfluß. Wollen Candidaten der Theologie als Lehrer der philologischen, geschichtlichen, exacten Lehrfächer eintreten, so müßen sie sich ebenfalls der Staatsprüfung unterziehen: eine Bestimmung, mit welcher die bei den Privatlehranstalten erwähnte Praxis wohl nicht ganz im Einklange stehen möchte.

Das Realgymnasium zu Wiesbaden hat sich seine Stellung und gegenwärtige Organisation erst schwer erkämpfen müßen. Die seit 1846 erschienenen Programme, namentlich diejenigen seines ersten Directors, des trefflichen J. H. T. Müller, enthalten darüber das Nähere. Die Anstalt verfolgt seit der Neu-Organisation von 1857, worüber das Ausführlichere in dem Programm von 1858 zu vergleichen ist, die Aufgabe,

1) denjenigen zukünftigen Technikern, welche demnächst ihre Fachstudien auf einer Akademie (polytechnischen Schule oder Universität) vollenden, sowohl solchen, welche für den Staatsdienst bestimmt sind (Berg- und Hüttenleuten, Markscheidern, Baubeamten, Ingenieuren, Geometern, Pharmaceuten) als auch solchen, von denen der Staat keine Verwendung macht, (Maschinenbauern &c.) neben einer allgemeinen, wissenschaftlichen Bildung die Kenntnisse zu vermitteln, welche zum erfolgreichen Besuche einer Akademie erforderlich sind;

2) solchen Industriellen, welche sich für den Betrieb eines einzelnen bestimmten technischen Gewerbes oder einer bestimmten Gruppe von Gewerben ausbilden, und ohne eine polytechnische Schule besuchen zu können, mit dem 18. bis 20. Jahre in das geschäftliche Leben übergehen, neben einer allgemeinen Bildung diejenigen wissenschaftlichen Kenntnisse und Fertigkeiten zu vermitteln, welche zur Ausübung ihres technischen Berufes erforderlich sind.

Diese Zwecke des Realgymnasiums sind maßgebend sowohl für die Auswahl der Unterrichtsgegenstände, als auch für das zu erreichende Ziel, so wie für die Methode, nach welcher der Unterricht ertheilt wird.

Da durch Verordnung von 1857 die Zeit des Studiums auf einer Universität oder höheren technischen Lehranstalt für die obengenannten Fächer herabgesetzt worden ist, so will das Realgymnasium den vorbereitenden Unterricht so weit führen, daß die genannten technischen Studien auch wirklich in der angegebenen Zeit in einem Umfange vollendet werden können, welcher den Anforderungen entspricht, die in den technischen Staatsprüfungen an die Candidaten gemacht werden.

Die Unterrichtsgegenstände des Realgymnasiums sind: Religion, Geometrie und Arithmetik;*) Physik und Mechanik; Chemie, Naturgeschichte, Zeichnen

*) Erstere umfaßt Stereometrie, Kegelschnitte, Goniometrie, ebene Trigonometrie, sphärische Trigonometrie, Tetraedrometrie, Coordinatengeometrie (analytische Geometrie) in der Ebene und die

(Freihandzeichnen und constructives Zeichnen); deutsche, lateinische, französische und englische Sprache, Geschichte und Geographie, Gesang. Diejenigen Schüler, welche sich nicht für den Staatsdienst bestimmen, und eine Maturitätsprüfung zu machen nicht beabsichtigen, können von dem lateinischen Unterricht entbunden werden. Für sie tritt alsdann der Unterricht in der Technologie ein, an welchem Unterrichtsgegenstande sich die übrigen Schüler, die das Maturitätsexamen machen wollen, nicht nothwendigerweise betheiligen müßen, wohl aber können. Als Ziel, welches bei dem mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterricht in den einzelnen Classen erreicht werden muß, gilt:

1) sichere Kenntnis der zum Vortrag kommenden Lehrsätze und Gesetze und des wissenschaftlichen Zusammenhanges derselben,

2) Fertigkeit und Gewandtheit in der Anwendung dieser Lehrsätze und Gesetze zur Lösung von Aufgaben durch Rechnung und Construction.

Für die Auswahl der aus den mathematischen und naturwissenschaftlichen Disciplinen zum Vortrag kommenden Lehrsätze und Gesetze sind im allgemeinen folgende Bedingungen maßgebend. In jeder Classe kommen zum Vortrag:

a. Diejenigen Lehrsätze und Gesetze, welche beim Unterricht in einer höheren Classe der Schule selbst, oder auch beim Studium auf den Akademien, für welche das Realgymnasium vorzubereiten bestimmt ist, als Fundament für das weitere Material des Unterrichts oder des Studiums dienen,

b. diejenigen, welche, sei es unmittelbar, sei es mittelbar, Anwendung in denjenigen Abtheilungen der Technik finden, für deren Ausübung das Realgymnasium, zufolge des oben erwähnten Zweckes (Nro. 2), vorbilden soll.

Was die Methode des Unterrichts in den mathematischen und naturwissenschaftlichen Disciplinen anbetrifft, so ist dieselbe durch den für die formale Bildung der Schüler dadurch zu erreichenden Nutzen vorgezeichnet, dessen wichtigste Seite in der Pflege des wissenschaftlichen Sinns der Schüler und in der Erziehung derselben in der exacten Methode besteht. Es werden daher alle Lehrsätze und Gesetze in Form eines consequenten, wissenschaftlichen Systems hergeleitet und die Lösung aller Aufgaben auf die betreffenden Lehrsätze in regelrechter Weise zurückgeführt. Im naturwissenschaftlichen Unterricht wird außerdem noch die Fähigkeit vermittelt, aus den beobachteten Erscheinungen die Gesetze zu abstrahiren, sowie unter Berücksichtigung der jedesmal vorauszusetzenden geistigen Reife des Schülers, den Grad von Sicherheit und den Umfang zu beurtheilen, in welchem das einzelne Gesetz Gültigkeit besitzt. Damit aber die Schüler des Realgymnasiums harmonisch ausgebildet und vor einer einseitigen Geistesrichtung bewahrt werden, wie sie eine überwiegende Beschäftigung mit Mathematik und Naturwissenschaft erzeugen kann, hat aller übrige Unterricht seine erste, wichtige Aufgabe darin, die ethische Seite des Schülers zu pflegen. Dem Religionsunterricht fällt hierbei in erster Linie die Aufgabe zu, den Geist der Schüler mit den Grundideen der christlichen Religion zu erfüllen, ihrem Gemüthsleben eine würdige Richtung zu geben, eine sittlich-religiöse Lebensanschauung in ihnen zu begründen und auf eine gediegene Charakterbildung hinzuwirken. Dieselbe Aufgabe verfolgt außerdem der historische Unterricht, indem er den Geist der Schüler mit den Ideen erfüllt, welche die geschichtliche Entwickelung der Völker beherrschen, so wie auch der sprachliche, der ihnen den Inhalt vaterländischer und fremder Meisterwerke zu eigen macht. Die zweite

Fundamente der Coordinatengeometrie im Raume (Parallel- und Polarcoordinaten). Letztere: die Lehre von den Potenzen, Wurzeln und Logarithmen, die Combinatorik mit Anwendung auf den polynomischen Lehrsatz und die Wahrscheinlichkeitsrechnung, die quadratischen, kubischen und höheren Gleichungen; die Kettenbrüche mit Anwendung auf die unbestimmten Gleichungen; arithmetische und geometrische Reihen höherer Ordnungen mit Anwendung auf die Zins- und Rentenrechnung; logarithmische, goniometrische ꝛc. Reihen; die Differentialrechnung und die Anfangsgründe der Integralrechnung.

nicht minder wichtige Aufgabe dieser Unterrichtszweige ist dem Schüler dasjenige Maß von positiven Kenntnissen zu geben, welches einerseits von jedem Gebildeten gefordert wird, und welches andererseits für besondere praktische Zwecke nothwendig ist. Dabei liegt es dem Sprachunterricht im besondern ob, durch Uebung des grammatischen Sinns und der Fertigkeit im richtigen, präcisen und sachgemäßen Gebrauche der Sprache den Schülern diejenige Geistesgewandtheit zu verleihen, welche aus einer gründlichen Betreibung namentlich fremder Sprachen hervorgeht.

Die vier unteren Classen der Gelehrten-Gymnasien gelten als Vorbereitungsclassen für das Realgymnasium. An Schulgeld wird bezahlt 36 fl. jährlich, an Eintrittsgeld 15 fl. Der facultative Unterricht wird extra honorirt, namentlich die Theilnahme an den technisch-chemischen Uebungen im Laboratorium, das für die Primaner zur Benutzung täglich offensteht. Seit der Reorganisation der Anstalt zählt sie zwischen 104 bis 88 Schüler, von denen in der Regel die Hälfte auswärtige sind. Die Abiturienten wechseln zwischen 9 und 18. Gegenwärtig fungiren an der Anstalt außer dem Director und den Religionslehrern 2 Professoren, 3 Collaboratoren und ein Zeichenlehrer. Die erste Classe der Militärschule betheiligt sich an verschiedenen Unterrichtsgegenständen, seitdem die Schüler derselben am Schlusse eine Abiturientenprüfung zu erstehen haben, welche der instructionsmäßig für die Realgymnasiasten vorgeschriebenen gleich kommt.

Für Taubstumme besteht das von dem taubstummen Freiherrn Hugo v. Schütz 1820 gegründete und später zur Staatsanstalt erhobene Taubstummeninstitut zu Camberg. Diese Anstalt nimmt die Kinder aller Religionsbekenntnisse mit dem 8. Jahre auf, zu einem in der Regel sechsjährigen Unterricht, der mit der Confirmation der evangelischen, mit der ersten h. Communion der katholischen Zöglinge zu schließen pflegt, bei welcher ein Taubstummenlehrer öffentlich prüft. Das Lehrerpersonal gemischter Confession besteht aus einem Oberlehrer als Dirigenten, der entweder, wie jetzt, unmittelbar an die Landesregierung berichtet oder durch die Vermittlung einer Schulinspection, sodann aus 3 weiteren Hauptlehrern, (Oberlehrer und Hauptlehrer beziehen einen Gehalt von 400—1200 fl.) einem Hülfslehrer, einem Industrielehrer für die Knaben, einer Industrielehrerin für die Mädchen und dem israelitischen Religionslehrer in Camberg. Die Anstalt gehört zu denjenigen, welche das Hauptgewicht des Unterrichts auf die Aneignung der Wortsprache legen. Die dahin zielende Revision des Lehrplans ist aus 1861. Deswegen ist in den ersten Jahren der größte Theil der Unterrichtsstunden (18) den Sprechübungen gewidmet und die meisten übrigen Fächer treten erst dann ein, wenn jene ihren Zweck erreicht haben. Der Unterricht ist für Inländer unentgeltlich; Ausländer bezahlen, wenn sie kein beglaubigtes Armutszeugnis beibringen, 11 fl. für das halbe Jahr. Sämmtliche Kosten bestreitet die Staatskasse. Im Budget von 1860 waren dieselben auf 9370 fl. veranschlagt, 1863 auf 9230 fl. Unter denselben ist der Posten für Verpflegung, Kleidung und Schulbedürfnisse armer Taubstummen mit 4000, resp. 3600 fl. aufgeführt.

Die Camberger Anstalt ist kein geschlossenes Institut, sondern eine Taubstummenschule, deren Zöglinge theils in den Familien der Lehrer, theils in braven Bürgerfamilien der Stadt in Wohnung, Kost und Pflege gegeben werden. Es ist den Eltern frei gestellt, nach ihren Lebensverhältnissen eine Unterkunft für ihre Kinder in den Camberger Familien zu suchen. Es hat sich bei dieser Einrichtung ein besonders hervortretender Nachtheil für die Zwecke der Anstalt nicht gezeigt; vielmehr möchte dieselbe wegen der erziehlichen Einwirkung des Familienlebens den Vorzug verdienen, wenn, wie in Camberg, durch langjährige Uebung und geordneten Einfluß der Lehrer eine hinlängliche Anzahl geeigneter Familien zur Aufnahme taubstummer Kinder bereit und befähigt ist, und von den Gemeindebehörden bereitwillig die Zwecke der Anstalt unterstützt werden. Ein eigentlicher Schulzwang besteht für taubstumme Kinder bis jetzt nicht, d. h. es werden die Eltern nicht gezwungen, sie der Camberger Anstalt zu

übergeben; gleichwohl gehört es dermalen zu den Seltenheiten, daß ein inländischer bildungsfähiger Taubstummer der Anstalt vorenthalten würde. Zu diesem günstigen erst nach einer langen Reihe von Jahren gewonnenen Resultate tragen verschiedene Factoren bei; einmal das Vertrauen, welches die Anstalt nach einer langen segensreichen Wirksamkeit im Lande genießt; sodann die Liberalität, mit welcher alle Kosten der Verpflegung, Bekleidung sowie des Unterrichts der inländischen Taubstummen auf die Staatskasse übernommen werden, da Regierung und Landstände von dem Grundsatz geleitet sind, die Erziehung und Ausbildung dieser Kinder zu fördern ohne Rücksicht auf den Beitrag, den die Eltern, die Gemeinden, der Centralwaisenfonds vielleicht dazu geben könnten, und in einzelnen Fällen auch bereitwillig geben, auf die Verhandlungen hin, welche durch die Aemter mit ihnen gepflogen werden; endlich verschiedene Anordnungen seitens der Regierung, durch welche die Verheimlichung eines taubstummen Kindes während des schulpflichtigen Alters unmöglich gemacht wird. Nach der betreffenden Instruction für Lehrer, Geistliche und Schulinspectoren werden alle taubstummen Kinder, sobald sie in das schulpflichtige Alter treten, wie jedes vollsinnige Kind, in das Aufnahmebuch der Ortsschule eingetragen, welche sie bis zur Aufnahme in das Institut zum Empfange eines vorbereitenden, hauptsächlich erziehlichen, Unterrichts besuchen müßen. Die Schulinspectoren sind verpflichtet, alljährlich an die Direction der Anstalt unter Beifügung eines von dem Medicinalbeamten nach bestimmtem Formular ausgestellten Zeugnisses über den geistigen und physischen Zustand der taubstummen Kinder ihres Bezirks und eines Vermögensscheines derselben zu berichten, welche aufnahmefähige taubstumme Kinder vorhanden und wie für deren Bildung bisher gesorgt sei. Die Geistlichen und Lehrer sind (zuletzt 1862) dringend aufgefordert, ihrerseits sich der Unglücklichen anzunehmen; eine Abhandlung über die Behandlung taubstummer Kinder vom ersten Alter bis zum Eintritt in die Taubstummenanstalt, im Auftrage der Regierung 1858 vom Taubstummenlehrer Priester verfaßt, ist für alle Elementarschulen angeschafft; seit einer Reihe von Jahren werden ein oder zwei der fähigeren Schulcandidaten zur Abhaltung eines ein- oder zweijährigen Cursus in die Taubstummenanstalt dirigirt. Das Programm von 1864 enthält die Ergebnisse einer von der Regierung 1863 angeordneten Statistik der Taubstummen des Herzogthums in einer gelungenen Zusammenstellung. Die Frequenz wechselt zwischen 48 und 59 Schülern, welche in fünf Classen unterrichtet werden.

Ein „Verein zur Beförderung des Taubst.-Unterrichts im Herzogthum" verfolgt (seit 1861) hauptsächlich das Ziel, den Zöglingen nach ihrer Entlassung aus der Anstalt zur Erlernung eines Handwerks ꝛc. die Mittel zu gewähren und dadurch der Anstalt ihren heilsamen Einfluß über die Unterrichtszeit hinaus zu sichern.

Eine eigene Blindenschule hatte Nassau bis 1861 nicht; es wurden deshalb die benachbarten Anstalten zu Friedberg und Frankfurt von einzelnen Blinden des Herzogthums benutzt, bis die in Wiesbaden nun bestehende Blindenanstalt durch einen Verein menschenfreundlicher Männer, — ein Gagern an der Spitze — im Herbste 1861 ins Leben gerufen wurde. Durch milde Beiträge vom ganzen Lande kamen nach dem ersten Rechenschaftsbericht 9431 fl. zusammen. Die Anstalt wurde mit 3 Kindern eröffnet, welche Zahl sich im Laufe des ersten Schuljahrs auf 9 vermehrte. An der Anstalt wirken 1 sehender Lehrer als Hausvater, 1 blinder Lehrer und 1 Werkmeister nebst der Hauswirthschafterin für den Industrieunterricht. Einstweilen ist die Anstalt in einem Miethlocal untergebracht, der Neubau eines Gebäudes aber im Vertrauen auf die wachsende Theilnahme und Unterstützung bereits begonnen. Nach den durch die Landesregierung angeordneten Erhebungen im Jahr 1861 wurden 23 Blinde, 12 Knaben und 11 Mädchen vom 5. bis 20. Lebensjahre ermittelt. Von diesen sind 9 in die Anstalt aufgenommen, 3 besuchen auswärtige Schulen, und die übrigen werden nach zurückgelegtem 10. Lebensjahre, welches für die Aufnahme festgesetzt ist, der Anstalt zugeführt werden.

Rettungshäuser für verwahrloste Kinder bestehen bei Wiesbaden und zu Scheuern bei Nassau für Evangelische, zu Dernbach und Montabaur für Katholische. Sie sind sämmtlich durch milde Gaben gegründet und hinsichtlich ihres Bestehens auf die Wohlthätigkeit hingewiesen. Die Rettungsanstalt bei Wiesbaden, das Werk des „Evangelischen Vereins im Herzogthum Nassau," gegründet 1852, ist im Besitz eigener Wohn- und Wirthschaftsgebäude und hat ca. 30 Morgen Landes in eigener Benutzung. Die Zahl der Zöglinge, Knaben und Mädchen, nach zehnjährigem Durchschnitte ist 42 und die aufgewendete Summe durchschnittlich 6770 fl., incl. der durch Bauten und Güterankäufe veranlaßten Ausgaben.

Die Waisen-Erziehung steht unter Aufsicht und Leitung der Regierung. Die Waisen werden in geeigneten Familien gegen eine aus der Central-Waisenkasse zu zahlende Vergütung untergebracht. Dieser Fonds wird gebildet aus älteren und neueren Stiftungen und dem Ertrage der jährlichen allgemeinen Hauscollecte. Die Einnahme betrug 1862 im ganzen 30563 fl., die Ausgabe 39467 fl.; die Mehrausgabe von 8904 fl. wird aus allgemeinen Mitteln bestritten. Verpflegt wurden in diesem Jahre 1224 Waisenkinder. **C. G. Firnhaber.**

Nation. Nationalbildung. Nationalerziehung. Nationalität. Diese wichtigen Gegenstände, die auf dem Gebiete der Pädagogik der Gegenwart fast noch einem Nebelhaufen gleichen, fassen wir als verwandte, ja sich bedingende Begriffe hier zusammen und bitten, auf sie einzeln eingehen zu dürfen, wie es die Ordnung unserer Gedanken mit sich bringen wird, um in ihnen, so es angienge, einen Sternenhaufen an dem Oriente unseres erwachten nationalen Lebens erkennen zu lassen. Es ist nicht bloß sprachlich, sondern ebenso sehr sachlich gewiß, daß nicht jede wenn auch noch so zahlreiche Ansammlung von Menschen, die sich auf einem und demselben Landstriche, der ihr gelegen erscheint, zur Niederlassung oder zur Ausbeutung, zusammenfindet, aufstauet und schichtet, wie es uns der Blick in die Geschichte der alten und neuen Zeit und Welt darthut, eine Nation zu nennen sei: sondern, daß um von dieser Bezeichnung getroffen zu sein, ihr die Ahnung, der Glaube oder das Merkmal einer einheitlichen, gemeinsamen Abstammung und einer unvermischten Fort- und Weiterpflanzung aufgeprägt sein müße. Das ist für das Wesen einer Nation die Grundvoraussetzung.*) Wie das Bruder- und Geschwisterverhältnis untereinander zum Zustandekommen der Nation von wesentlichster Mitbedeutung werde, hat J. Grimm in Nachstehendem aufs deutlichste und ansprechendste dargethan: „Unter Sippen und Blutsverwandten dauert ja die lebendigste, vollste Kunde und ihnen stehen von Natur geheime Zugänge offen, die sich den andern schließen. Nicht allein leibliche Eigenheiten und Züge haben sich einzelnen Gliedern eines Geschlechtes eingeprägt und zuweilen in wunderbarer Mischung noch, sondern dasselbe thut auch die geistige Besonderheit, daß man oft darüber staunt; da hält ein Kind den Kopf oder dreht die Achsel genau wie

*) Aus dem geläufigen und schönen deutschen Worte Volk ist dieses Merkmal nicht mit Deutlichkeit zu ersehen, vielmehr manches andere, was für die Deutlichkeit der pädagogischen Auffassung von keinem weiteren Vortheil ist, und aus diesem Grunde ist das aus der Fremde stammende Wort nützlicher, weil zutreffender, als das heimische. Es ist daher nicht überallhin schlagend, was Jahn S. 7 im „Deutschen Volksthum, Leipzig 1817" sagt: „Daß Bequemlichkeitssucht ihre Zuflucht auch in diesem Puncte zur Ausländerei 2c. genommen." — Wir können uns erst das Wort Volk mit seinem Gefolge als Ersatz für das fremde gefallen lassen, wenn wir mit dem fremden Ausdrucke für das Wort Volk das Moment des gemeinsamen Erzeugt- und Erwachsenseins uns gewonnen haben. — Während factio in der That wie dem Worte nach nichts anderes ist als „eine Macherei oder ein Gemachtes," ist eben die natio in irgend einem Volk ein Gewordenes, ohne Zuthun der Zugehörigen zu Stande Gekommenes. — Der Ausdruck Volk entlehnt seine Bedeutung aus dem Zweck, der für eine zu einem Unternehmen, Zuge 2c. vereinigte Gemeinschaft vorhanden ist; der Ausdruck natio aus dem Grunde, der für eine solche Zusammengehörigkeit vorhanden ist. Daher ist der Ausdruck Nation für uns Deutsche ein unentbehrlicher.

es Vater oder Großvater gethan hatte und aus seiner Kehle erschallen bestimmte Laute mit derselben Modulation, die jenen geläufig war; die leisesten Anlagen, Fähigkeiten und Eindrücke der Seele, warum sollten nicht auch sie sich wiederholen? Menschlicher Freiheit geschieht dadurch kein Eintrag, denn neben solchen Einstimmungen und Aehnlichkeiten entfaltet sich zugleich auch die entschiedenste Selbständigkeit jedes Einzelnen; weder dem Leib noch dem Geiste nach sind sich ja, so lange die Welt besteht, zwei Menschen vollkommen einander gleich gewesen, nur neben, mitten der die Regel bildenden menschlichen Individualität brechen strichweise wie aus dem Hintergrund jene Ausnahmen hervor, die das Land unsrer Abstammung nicht verleugnen und ihm Rechnung tragen."

„Mir erscheint nun, daß dieser edle, die Menschheit festigende und bestätigende Hintergrund seine größte Kraft hat zwischen Geschwistern, stärker sogar als zwischen Eltern und Kindern. Geschlechter haben sich zu Stämmen, Stämme zu Völkern erhoben, nicht sowohl dadurch, daß auf den Vater Söhne und Enkel in unabsehbarer Reihe folgten, als dadurch, daß Brüder und Bruderkinder auf der Seite fest zum Stamme hielten. Nicht die Descendenten, erst die Collateralen sind es, die einen Stamm gründen, nicht auf Sohnschaft sowohl als auf Bruderschaft beruht ein Volk in seiner Breite. Ich laufe Gefahr mich in eine politische Anwendung zu verlieren und will lieber den einfachen Grund angeben, warum Brüder sich besser verstehen und erkennen als Vater und Sohn. Eltern und Kinder leben nur ein halbes Leben mit einander, Geschwister ein ganzes. Der Sohn hat seines Vaters Kindheit und Jugend nie gesehen, der Vater nicht mehr seinen Sohn als reifen Mann und Greis erlebt. Eltern und Kinder sind sich also nicht volle Zeitgenossen, das Leben der Eltern sinkt voran in die Vergangenheit, das der Kinder steht hinten in die Zukunft; aber Geschwister, wenn ihr Lebensfaden nicht zu frühe abgeschnitten wurde, haben zusammen als Kinder gespielt, gehandelt als Männer und nebeneinander gesessen bis ins Alter. Niemand weiß folglich besseren Bescheid zu geben als vom Bruder der Bruder und diesem natürlichen Verhalt hinzu tritt noch ein sittlicher. Der Vater, vom Sohne redend, wird sich seiner Gewalt über ihn stets bewußt bleiben, der Sohn, Zeugnis vom Vater ablegend, der gewohnten Ehrfurcht nie vergessen. Geschwister aber stehen untereinander, ihrer wechselseitigen Liebe zum Trotz, frei und unabhängig, so daß ihr Urtheil kein Blatt vor den Mund nimmt. Und dazu nun die leibliche Geschwister-Aehnlichkeit, also insgeheim auch die geistige, dem Vater gleicht der Sohn nur mehr oder weniger als halb, weil er auch Mutterzüge in sich aufnimmt, hingegen Brüder theilen sich in des Vaters und der Mutter Gesicht und besitzen von jedem irgend etwas; laßt Brüder sich in der Kindheit noch so unähnlich erscheinen, im Alter, wenn ihre Wangen einfallen, gleichen sie einander durch die Bank." — Rede auf Wilhelm Grimm, Berlin 1863. S. 5—7.

Die neuere Zeit hat durch Grenzverlegungen und Verwirrungen, durch Verkehrserleichterungen, durch erweiterte Bildungsveranstaltungen auf jene aus gemeinsamer Herkunft und Erlebnis sich ergebenden Grundübereinstimmungen, welche eine Nation bedingen, minder Gewicht legen wollen und verwischend oder ausebnend gewirkt, vielmehr die aus den Staatsverbänden sich ergebenden Vereinigungen für so erheblich ansehen wollen, um sie an der Stelle von Nationalem betrachten zu können. Aber Blut ist kein Wasser, das allerhand Vermischungen eingeht, sondern Blut ist „ein sehr eigener Saft". Stamm- ja Nest-Verwandtschaft in dieses Geblütes geheimnisvoller Eigenheit bleibt von größter Bedeutung für das Zustandekommen des Nationalen und führt zur Gemeinschaft gleicher Ahnungen, Bestrebungen, Erinnerungen, durch gemeinsames Erleben, Erleiden und Unternehmen, d. i. durch gemeinsame Geschichte, zum Verständnis in allen Kundgebungen und Anschauungen, zur Gleichheit in Neigungen und Abneigungen. Gleiches Gesetz und gemeinsame Regierung können klug, straff und lange gehandhabt verschiedene Nationen zu einem großen Volke vereinen, wie das gegenwärtige

französische Volk, unter dem sich 17 Millionen aus anderen Nationen befinden: Deutsche, Italiener, Provencalen, Basken, Bretonen u. a.; was aber zu einer Nation im eigentlichen Sinne gehört, weiß sich aus einander gewachsen und durch die gemeinsame Lage oft sehr dringlich auf einander gewiesen. So sind Juden, Griechen, Deutsche, Slaven, Skandinaven und andere Stämme Nationen. Die Nation hat sich aus Stämmen, die Stämme haben sich aus Geschlechtern, jedes Haus hat sich aus Familien gebildet. Manche Stämme einzelner großen Nationen können durch Volkszahl und Ausprägung von Eigenthümlichem im Schooße ihrer Mutternation solche Bedeutung erlangen, daß sie bis zum Range einer besonderen Nationalität heranreichen, wie z. B. manche große Stämme in der deutschen Nation, der preußische, sächsische, schwäbische u. s. w. Je weiter die Lebensringe der Urfamilie in der Gestalt der Nation werden, in um so zarteren Schwingen umziehen die gemeinsamen Nationalmerkmale die nachgeborenen und sich von dem Ursprunge entfernenden neuen Geschlechter; bald aber gelangen sie wieder in die Tendenz, den älteren nachzutrachten, sie wieder darzustellen und harmonisch in der Nation aufzugehen. Die Nation fühlt sich wiedergeboren und erneuet durch den unaufhörlichen Zufluß und Zuwuchs aus den Familien; die Familien aber erfrischt, gestärkt, gesichert, veredelt durch das Aufgenommensein in die Nation und durch das Getragensein von einem größeren Ganzen; es besteht ein gegenseitiges Bedürfen, Verstehen, Haben —, ohne daß doch die eine mit der andern als Organismen persönlicher Gemeinschaften eine geometrische Aehnlichkeit hätte. In der Nation sind Lebenselemente zur Erscheinung, zum Bestande, zu Kraft und Geltung gekommen, welche gewiß in der Familie lagen, aber unfaßbar, keimhaft; in der Nation dagegen erscheinen Gefühle, Bedürfnisse, Bestrebungen bereits erloschen, die in der Familie in voller Kraft lebten und mit vollem Rechte gewahrt wurden, aber ausgeglichen durch Edleres, ersetzt durch Höheres, Bedeutenderes, Mannigfaltigeres, Reicheres, als was Einfachheit und Einförmigkeit des Familienlebens hätte schaffen können. Es ist das Geheimnis des Ineinanderseins von Besonderem im Allgemeinen, von Niederem im Höheren, vom Gliede in seinem Organismus, Summa: von der Unerschöpflichkeit des sich immer wieder gebärenden Lebens.*)

So ist die Nation die aus der naturgemäß erfolgenden Entwicklung sich bildende Familien-Erweiterung oder Verbreiterung in all die Mannigfaltigkeit von Formationen hin, welche sich auf den verschiedenen Entwicklungsstufen einer sich ausdehnenden Gemeinschaft ergeben; sie gleicht dem Samenbaum, der zum Urwalde von erhabener Einförmigkeit und doch von unendlicher Mannigfaltigkeit geworden ist.

Die Nation, als solche, ist weit entfernt, S t a a t zu sein. Der Staat macht nicht die Nation, allenfalls macht er — ein Volk. Der Staat bedarf aber der Nation als seines Materiales für seine die große mannigfaltige natürliche Lebensgemeinschaft ordnenden und versittlichenden Gestaltungen.

So ist die israelitische Nation eher als ihr Staat; die gegenwärtige jüdische Nation, wie sie in so viele Staaten versprengt ist, noch für eben dieselben ein Material, und zwar ein ziemlich sprödes, zu politischer Incorporirung und Assimilirung; so sind viele Theile unserer und der polnischen Nation und anderer in Staatenbildungen aufgenommen, die mit ihrer Nationalität principiell nichts gemein haben. Wie viele Nationen vereinigte nicht das römische Reich des Alterthums, der österreichische, russische, englische Staat der Gegenwart wohl oder übel in sich! Es gehört gewiß zur vollen Naturgemäßheit einer nationalen Entwicklung, wenn eine Nation zu solcher Vollkraft gelangt, daß sie sich zur staatlichen Eigenthümlichkeit organisch erheben und alsdann sich selbst gehören kann. Es giebt keine Stämme der russischen Nation, welche anderen Staaten einverleibt wären. — In dem selbständig entwickelten Staate erhält ein Nationalleben seine Vollendung.

*) Vgl. den Art. Mädchenerziehung S. 497.

Eine Nation, die weder einem ihr fremden Staatswesen angehörig ist, noch die Kraft hat, ein eigenes aus sich zu erzeugen oder zu erhalten, wird niemals über die kümmerliche Ehre hinweg kommen, nur eine flüchtige Horde zu sein — wie die Zigeuner — jedermann wider sie und sie wider jedermann.

Welche Beziehungen zum Staate eine Nation auch immer hat, so erwächst ihr unter Mitwirkung der politisch nächsten und allerhand anderer natürlicher und geschichtlicher Umstände, wie unter dem Einflusse hervorragender Persönlichkeiten, Familien, Geschlechter ꝛc. eine eigenthümliche Gleichartigkeit von Anschauungen, Neigungen und Abneigungen, von Ueberlieferungen, Sitten, Bräuchen, Trachten, Tugenden, Fehlern, welche die innerliche Aehnlichkeit begründen, wie Körperbau, Färbung von Haut und Haar, Gesichtsbildung die äußerliche darthun. Jeder scheint hier Raum für seine Individualität zu haben und doch ist in jedem einzelnen dem Anscheine nach nichts anderes als das Ganze wieder von neuem vorhanden. Facies non omnibus una Nec diversa tamen, qualem decet esse sororum.

Dieses eigenthümliche Wesen an der physischen und sittlichen Seite des Menschen, das sich in allen denjenigen in stärkerer oder schwächerer Ausprägung übereinstimmend vorfindet, die zu einer Nation gehören, und worin sich eine bestimmte Seite der allgemeinen Menschheitsidee verwirklicht, jener identische Gesammtausdruck aller in einer Nation vorhandenen Eigenthümlichkeiten ist die Nationalität (natura bei Hirtius). Jahn hat dafür das deutsche Wort „Volksthum“ geschaffen (S. 7) und die Sache in der oben bereits angezogenen Schrift nachgewiesen und gepriesen. Die Neueren sprechen und schreiben lieber: Volksthümlichkeit. So auch Schleiermacher im Gegensatze zur Persönlichkeit. Das Specifische einer bestimmten Nationalität anzugeben wird höchstens den „Naturgeschichtsschreibern der Völker“*) wie Riehl, oder den „Völkerpsychologen,“ wie Lazarus, Steinthal und anderen in unseren Tagen zufallen. Vergleiche auch, was Schleiermacher in dem „Entwurfe eines Systems der Sittenlehre“ herausgegeben von A. Schweizer, Berlin 1835, S. 104 darüber sagt. — Lazarus, Ueber den Ursprung der Sitten, Berlin 1862. Es giebt indes keinen Sonderzug, also z. B. keinen Fehler, den man als einen einer bestimmten Nation anhaftenden bezeichnet, der sich nicht ebenso auch bei anderen fände und wiederum keinen Vorzug, bei dem nicht ein Gleiches stattfände. Und doch ist jede Nation eine andere. Sie scheinen hierin den sogenannten indifferenten Heilwässern zu gleichen, die in der Natur sich als verschieden erweisen, aber vor der zersetzenden Thätigkeit des Chemikers sich als von einander nicht verschieden darstellen, weil — über der Untersuchung das Unterscheidende schon verschwunden ist.

Es kann sich nun diese natürliche und sittliche Ur- und Grundsubstanz Jahrhunderte lang als ein unbewußtes Gut oder Uebel in der Gesammtmasse einer bestimmten Nation vorfinden, forterhalten, auch wohl aus- und umarbeiten; der gemeinsame Fehler kann in diesem Stadium culturloser Nationalitätsunschuld oder Naturwüchsigkeit kaum als Fehler, der gemeinsame Vorzug kaum als Vorzug erkannt sein. Das Dasein des einen wie des andern zeigt sich in solchen Zeiten schon so apprehensiv, daß beides ohne besonderes Zuthun einzelner an jeden einzelnen Genossen der Nation gelangt, ja von einer Generation auf die andere sich unaufhaltsam und unberechenbar fortpflanzt. Es kann indessen auch die nationale Eigenthümlichkeit Gegenstand besonderer absichtlicher Einwirkung werden, um sie zu pflegen. Selbst barbarische Nationen haben den Typus ihres Gesammtlebens von Alters her wohlbewußt fort zu erhalten getrachtet; bei den Nationen des Alterthums ist ein Bestreben deutlich, alles Fremde abzuweisen und dagegen dasjenige zu wahren, zu schützen und zu pflegen, was ihren Gewöhnungen

*) Ein Meisterstück solcher „Volksnaturgeschichte“ ist z. B. die Charakteristik des schwäbischen Volkscharakters von Rümelin in der Schrift: Das Königreich Württemberg. Eine Beschreibung von Land, Volk und Staat. Herausgegeben von dem statistisch-topographischen Bureau 1863.

Die Red.

und Bräuchen entsprechend ist. So lange nicht Einzelköpfe kosmopolitisirend oder Staaten weltdespotisirend werden, werden die nationalen Besonderheiten nicht übersehen oder wegzutilgen versucht. Die Nationen haben in dem Grade, als sie sich erkannten, mit Angelegentlichkeit die Art und Weise, in welcher sie sich gefielen d. i. ihre Nationalität zu erhalten, zu entwickeln, auch wohl zu veredeln gesucht; oder wie die Juden und Polen gegen alles mit Zähigkeit starken Widerstand gethan, was ihnen ihre Nationalität antasten wollte. Man meinte meistentheils in den Nationen und zwar mit Recht, von der Kindheit an müße die Pflege dieses Nationalen geschehen. So wurde von Alters her die Erziehung zum Mittel, nicht sowohl den einzelnen in soweit auf seine eigene Füße d. i. zur Selbständigkeit zu bringen, daß er sein Fortkommen nachmals zum Schaden der andern sicher fände oder in Superklugheit auf seinen Kopf hin den Sitten und Gesetzen seines Volks Hohn spräche oder aus Eigensinn und durch Widerstreben Schwierigkeiten dem Gesammtleben bereiten könnte — als vielmehr um ihn in Conformität zu setzen mit dem Gesammtcharakter und allgemeinen Typus, welchen die Lebensgestalt der Nation für alle ihre Verhältnisse ausgebildet hatte.

Diese Erziehung in nationaler Conformität wie zu derselben hat im Alterthum in der Kraft eines starken Naturtriebes mit größerer Energie stattgefunden als in den Zeiten späterer Cultur, insbesondere des modernen durcheinanderwirrenden Völkergemenges und des sich verlotternden Einzellebens in den Familien. Das Haus, wo es mit allen Wurzeln seiner Kraft in den Anschauungen, Gewöhnungen, Sitten, Interessen des Gesammtlebens seiner Nation eingepflanzt stand, handelte, nach allen Seiten seiner Lebensaufgabe hin, erfüllt von dem Lebensgehalt seiner Volksthümlichkeit. Die Erziehung konnte in einem solchen Hause keine andere als eine nationale sein, selbst wenn sie auch ganz bewußtlos erfolgte — weil man von einer andern keinen Begriff, für eine andere gar keinen Sinn und kein Auge hatte und weil man sich zum geflohenen und verachteten Sonderling und Fremdling unter den Seinen gemacht hätte, wenn man sich nicht in Uebereinstimmung mit seinen Leuten gehalten hätte. Die Staaten, welche sich in ihrer Besonderheit erkannt hatten, richteten in dem Grade, als die Entfaltung solcher Besonderheit ihnen von Bedeutung für ihre Existenz erschien, ihre Aufmerksamkeit und Kraft auf die Auferziehung ihrer Jugend zu nationaler Uebereinstimmung.

Die Geschichte der Volkserziehung hat dies alles zu schildern und ist dies zum Theil von Cramer, von Raumer, Krause u. a. bereits geschehen. — Es konnte nicht fehlen, daß nicht auch in dem Grade, als eine Nation auf den mannigfaltigen Wegen der Erfahrung oder der Wissenschaft eine gebildete ward und dabei „die Hehrheit ihres Volksthums ahnete," die Erziehung in nationalem Sinne und Interesse Gegenstand der Ueberlegung, ja der Theorie wurde. Moses traf in solcher Weise schon Anstalten (2 Mos. 13, 14), und die Erziehung in Israel ist auf Grund seiner heil. Schriften und Satzungen noch national verblieben, als die Juden schon längst aufgehört hatten, in politischem Sinne ein Volk zu sein. — Es ist in Griechenland keine Gesetzgebung gewesen, welche nicht in Absicht der Erziehung Vorkehrungen in nationalem Sinne getroffen hätte; keiner ihrer Weisen hat gelehret, der nicht auch über Erziehung seine Ansichten kund gegeben und Festsetzungen getroffen hätte. Plato und Aristoteles haben für ihre Idealstaaten auch ihre Pädagogik, wie dies Kapp in besonderen Schriften auf vorzügliche Weise dargethan hat. Und Xenophon zeigt in der Kyropädie, wenn auch romanhaft, an den Persern die Bedeutung einer nationalen Erziehung. Wenn constitutionelle Staaten der Neuzeit Gesetze über Unterricht und Erziehung erlassen, so wird es ihnen, wie den Staaten des Alterthums, ein Anliegen sein müßen, nicht Bestimmungen nach allgemeinen Doctrinen zu geben, sondern im Geiste und zur Forterhaltung ihrer Nationalität.

Mit dem Untergange des Alterthums und seiner selbständig entwickelten Bildung und Bildungsweisen mußte vieles ersterben oder entarten, was vordem in Eigenthüm-

lichkeit und Gesundheit lange bestanden hatte. Das Mittelalter, wie es seine Lebensformen für den Einzelnen und die Gemeinschaften ebenfalls hatte, ließ auch die Erziehung desjenigen Theils seiner Jugend, in dem der Kern der künftigen Nation lag, die entsprechende Richtung nehmen. Ritterlichkeit, Scholastik, Ascetik sind solche Richtungen für die Strömung, welche die Bildung in diesem Zeitalter einschlug; aber wie konnte in Wahrheit von einer Nationalerziehung die Rede sein, wo es zwar in Gestalt von Ständen nicht an nationalen Gliedmaßen (disjecta membra) fehlte, aber wo keine eigentliche Nation, sondern nur eine an Gefolgschaft gewöhnte Masse, Volk, vorhanden war? — Vielleicht war das Feudalwesen im großen immerhin eine Art von Nationalorganisation; aber eine Nationalerziehung hat dasselbe als ihm contradictorisch nicht veranlaßt. Und der Feudalismus zeigt sich noch immer als der Gegner von aller ins Allgemeine greifenden Bildung.

Wo die Bildung eines und desselben Gepräges nicht jedermann im Volke vom Höchsten bis zum Niedrigsten, vom Gelehrtesten bis zum Ungelehrtesten berührt, erreicht und verhältnismäßig packt und erfaßt, da wird auch nichts sonderliches von Bemühung zur Hervorbringung nationaler Bildung anzutreffen sein. Von solchen Bemühungen haben wir in den Zeiten und unter den neueren Völkern vor der Reformation nichts verspüren können. Wie die Ritter hinter ihren Burgen sich gegen das Volk, und die Bürger hinter ihren Mauern sich gegen die Ritter abschlossen, so entfremdeten sich die Gelehrten mit ihren Universitäten und Studien u. s. w. sprachlich und geistig dem Volke. An den deutschen Gelehrten war die ganze Gelehrsamkeit selbst ein aus der Fremde Geholtes, ein fremdartiger Einbau, der aus Italien und Frankreich in allerhand Gestalten als Jurisprudenz, Scholastik, Mystik, endlich als Philologie durch sie eindrang und sie eben der bildungslos bleibenden Nation entfremdete.

Die deutsch werdende und redende Kirche der Reformation wendete sich in nationalen Ahnungen mit ihrem Cultus, ihrem Liede, ihrem Lehrbuche dem Volke zu und war von einer Wirkung auf das Volk aller Stände, wie niemals zuvor eine Institution unter den Deutschen es gewesen war. Es lebte in den evangelisch-kirchlichen Gemeinschaften die Erkenntnis, daß es gelte, auf die Massen cultivirend einzuwirken und die katholische Kirche blieb, da wo sie dieses Strebens Bedeutung verstanden, weder in Ernst noch an Geschick auf den meisten Gebieten der von ihr noch beherrschten Völker dahinten. Diese erzieherische Kircheneinwirkung auf die Nation hatte bald eine bestimmte Wirkung in der Bildung derselben zur Folge; wer aber ist, der diese durch die Kirchen um ihres eigenen Interesses d. h. um ihres Fortbestandes willen in den Gemüthern ihrer Bekenner angelegte confessionalistische Bildung für eine nationale ausgeben wollte, wie verbreitet sie in der Nation, wie durchdringend ihre Schriften, wie anschließend an die Anlage zur Frömmigkeit, die in der Nation ist, sie immer gewesen sein mag?! Diese von der Kirche her der Nation gewordene erzieherische Anfassung in Absicht ihrer Bildung mag ihr immer eine durch Gewöhnung liebe geworden sein, eine nationale ist sie eben deswegen nicht, weil sie nicht aus dem Kern und Lebensmarke der Nation selbst hervorgegangen ist. — Als nachher der Jesuitismus von der einen und später der Pietismus von der andern Seite antreibend mit eingriffen, war in diesen Bemühungen vielleicht manches fanatisch oder calculirt Eigenthümliches, aber nichts Nationales; eine Nation ist weder als ein Jesuitengeschlepp noch als eine Conventikelgesellschaft denkbar. Das sind Ausartungen, in welche ein wunderlicher Sinn einzelne in der Nation zu Zeiten verfallen und einige eine Zeit lang verharren lassen kann; das Ganze aber wird dadurch nicht verdüstert oder versäuert, denn es bilden sich immer alsbald Gegensätze, welche die Bedenklichkeiten mindern oder lösen. Der Philanthropinismus war eine solche Erscheinung — aber Nationales für die Bildung zu schaffen war er, der auf vornehmer Leute Kinder, wo möglich aller Racen und Länder auf einmal berechnet war, völlig impotent. — Nächstdem hielten die Ideen Rousseau's, Montesquieu's u. a. ihren Einzug auch bei den

Deutschen und fanden mannigfachen Nachklang in den Herzen der Unseren, denen bekanntlich immer das Neueste auch das Liebste ist. Es ward indes die gemeine Masse der Mitmenschen auf Grund dieser Ideen allmählich wirklich wie als lebensberechtigt, so auch als bildungsbedürftig angesehen und erklärt. — Iselin zu Basel hat in seiner Schrift „Ueber die Geschichte der Menschheit (1767)“ eine Ahnung von der Bedeutung der Erziehung auf die Menschheit. Er sagt (Bd. I, 29. Hauptstück am Schluß): „Die Erziehung ist die größte Wohlthat, welche der Mensch dem Menschen gewähren kann.“ Da er aber in seinem Werke einen so unendlichen Gegenstand, wie es die Geschichte der Menschheit ist, zu bearbeiten hatte, so mußte ihm seine gute Idee wie Juno in der Wolke zerrinnen, natürlich ohne fruchtbar zu werden. Ungeachtet im schweizerischen Cantonshorizonten stehend, hat er, ganz seinem Zeitalter gemäß, noch keinen Blick für Erfassung eines Charakters oder einer Physiognomie von einer Nation.

Montesquieu auf seinem politischen Standpuncte konnte noch weniger die Bedeutung der Erziehung in ihrem Einflusse aufs Ganze entgehen. Er weiset es nach, daß die Gesetze der Erziehung mit den Principien der Regierung überein kommen müßten, und charakterisirt dann die Erziehung in den Monarchien, in den Despotien, in den Republiken als eine in jeder Staatsform besondere. Aber wie leicht sich die Erforderlichkeit einer verschiedenen Erziehung aus der realen Verschiedenheit der Regierungsformen herleiten läßt, so ist von ihm, dem Romanen, völlig übersehen, wie oft die Regierungsform eines Staates etwas ist, das im schreienden Misverhältnisse zu der natürlichen Lebensäußerung einer Nation sein kann. Was Montesquieu fordert, das ist eine gouvernementale Erziehung, von einer nationalen hat er keine Ahnung.

Unser norddeutscher Landsmann v. Rochow, der die wohlwollende Absicht hatte, „die Vortheile der sich schon damals steigernden Cultur dem gemeinen Manne, wie er ihn nannte, zuzuleiten“ und zu dem Ende an die Kinder desselben in den Dorfschulen allerhand Gemeinnütziges, Verständiges und Belehrendes gelangen ließ, hat ohne Zweifel einen wichtigen Einfluß auf die Bildung gewißer Schichten der Bevölkerung dadurch ausgeübt, daß er richtiger denken, sorgsamer überlegen, genauer rechnen, ernstlicher die gegebene Lage ins Auge fassen, seine Vortheile bedenken, seine Schäden erkennen lehrte, d. h. auf „Aufklärung“ bedacht war, wie es damals ausgedrückt wurde. Diese Aufklärung, das Product der infolge der Rochowschen Anfänge eingetretenen Belehrung des gemeinen Mannes, dieser sanfte Egoismus galt mit dem unverkennbaren Beigeschmack der Abschätzigkeit, im Unterschiede zu der auf gehörigen Studien ruhenden Bildung, welche eben den Gelehrten, Notablen und Honoratioren — den Pfarrherrn und Apotheker in Hermann und Dorothea von dem Gastwirth — von dem gemeinen Mann schied, — als Nationalbildung; als ein Product, das aus den erzieherischen Bearbeitungen des gemeinen Mannes sich ergeben hatte! Karl Victor von Bonstetten (Neue Schriften, Kopenhagen 1799) — abermals ein Schweizer — setzt in seinem Aufsatze: Ueber Volkserziehung S. 141 ꝛc. den Ausdruck: Volksaufklärung vollkommen gleichbedeutend mit Nationalbildung und es bleibt durchweg unerkannt, wie mit einer derartigen abstracten Verstandeszurichtung einem Volkscharakter gerade ebensoviel Gewalt angethan werden muß, als wenn derselbe über den Leisten einer Confession oder einer vollkommen fremden Nationalität gespannt wird.

Die herrliche Aussicht, die Finsternis schwinden, Freiheit und Ausgleichung, Humanität und Eudämonismus unter der Kraft der Aufklärung sich verbreiten und die Oberhand gewinnen zu sehen, beherrscht, bezaubert, unterstützt von den Ideen und Phrasen des Revolutionszeitalters, die Nationen dann stark und lange und sie meinen in der Verzichtung auf das Eigenthümliche, was sie zu etwas Concretem macht, und auf das, was ihnen sonst behagt hatte, ihre Nationalbildung durch die Annahme allgemeiner logisch-pädagogischen Doctrinen zu sichern.

Als nachmals Napoleon den deutschen Völkern zeigte, wie, nachdem sie sich in thesi ihre nationalen Eigenthümlichkeiten durch geistliche und ungeistliche Schulmeister hatten

wegschwatzen lassen, es nun auch in praxi darauf ankomme, abzulassen von der deutschen Art zu leben und zu sein, zu denken und zu reden, sich zu gehaben und zu gefallen, und nicht mehr für sich selbst etwas zu sein, sondern nur Mittel seines wohlverstandenen wälschen Egoismus: von da ab ward es allgemach Tag in den deutschen Gemüthern. Von da an datirt der Anfang des praktischen Selbstverständnisses, das nunmehr zur Genugthuung unserer Generation unserer Nation innewohnt. Man fieng an den Ausdruck: „deutsche Nation" wieder zu gebrauchen, ja von deutscher Nationalerziehung und Bildung (Fichte's Reden an die deutsche Nation 1808) zu reden, und wie wenig sie in diesen Reden ihrem Wesen und Inhalt nach erkannt ist und schon erkannt sein konnte, man fieng auch an dieselbe als das Mittel zur Sicherung und Rettung der Nation mit zunehmendem Verständnis und bald gesteigertem bald wieder nachlassendem Eifer ins Werk zu setzen. Es hat freilich je und je an erbärmlichen Menschen unter den deutschen Gelehrten vieler Stämme, insonderheit bald nach den Zeiten der Carlsbader Beschlüsse und des Congresses zu Verona, nicht gefehlt, welche im Dienste des Despotenthums die Idee deutscher Nationalbildung verspotteten, oder sie wie Münch, der Verfasser eines sogenannten „Universal-Lexikons der Erziehungs- und Unterrichtslehre" (Augsburg 1842) im einschlägigen Artikel, zu einer in der Sakristei, und wo möglich in einer jesuitischen, aufzuziehenden Zierpflanze machen wollten. Das seiner Zeit viel Aufsehen machende, nicht unbedeutende Buch von (Pustkuchen-) Glanzow: Kritik der Schulen und der pädagogischen Ultras unserer Zeit zu ihrem und der Staaten Bestem. Bremen 1824, spiegelt diese Zeit ab, indem es aus ihrem Geist ergeht. Auch Krummachers christliche Volksschule.

Als die Deutschen sonderlich in den Stämmen unter preußischem Scepter Ursache hatten, sich zur Abwehr und zur Entledigung des Fremden, das unter ihnen hauptsächlich durch die vornehmeren Classen aufgekommen und über sie bei Napoleons Zwingthum Herr geworden war, auf Mittel zu besinnen, wie sie wiederum sie selbst, d. h. nicht aus der Art geschlagene Söhne ihrer vordem mit Ruhm und Ehre bedeckten und in Selbständigkeit glücklichen Altgeschlechter sein könnten, so wiesen Männer wie Arndt, Fichte, Jahn, Schleiermacher, Kohlrausch,*) Harnisch u. a. mit und nach ihnen auf die Mittel der Nationalerziehung hin, nachdem wie in anderen modernen Staaten die Auffassung der Jugend zu Unterweisung und Bildung lediglich eine solche geworden war, die in egoistischem Sinne für das Fortkommen der einzelnen lieben Söhnlein Bedacht nahm. Je gewißer es ist, daß da, wo die Nation sich in einem staatlichen Leben verfaßt findet, auch die Regierenden und Regierten ein Interesse daran haben müßen, daß in jedem einzelnen diejenigen Seiten und Beziehungen Ausbildung finden, mit welchen die einzelnen Schichten der Jugend sich immer wieder an dem Stamme der Nation als neue Ringe zu jungem Holze ansetzen können: — um so natürlicher ist es auch, daß in Staaten die nationale Erziehung der Einzelnen nach der Grundidee der Staaten angestrebt werden muß. Montesquieu erklärt, wie wir schon oben bemerkt, in seiner bekannten Schrift, wie naturgemäßer Weise die Erziehung in einem monarchischen Staate eine andere sein müße als in einem republikanischen. Gewiß aber ist es, daß eine nationale Erziehung in jeder Staatsform keine andere Tendenz haben dürfe, als die Güter, in welchen die staatlich gewordene Nation die wesentlichen Interessen ihres besonderen Seins hat, von jedem ihrer Glieder wie mitgenossen, so mitgesichert zu sehen. Diese Güter sind des Wohnplatzes Freiheit und Unverletztheit, der Erzeugnisse ungehinderter Genuß oder Austausch, der Sprache Eigenheit, Kraft und Recht, der Rede unverschränkte Verwendung, des Glaubens unverkümmerte Uebung, der Einrichtungen verfassungsmäßiges Bestehen oder Verändern, der Geschichte nimmer zu unterlassende Beachtung und Fortsetzung, des Ruhmes all-

*) Vgl. Kohlrausch. Erinnerungen aus meinem Leben. Hannover 1863, wo er von S. 138 bis 161 von seinem Antheil an der Erregung und Bildung des Nationalgeistes anziehenden Bericht giebt.

seitige Pflege und Mehrung. Wie dabei gerechnet ist auf jeden Einzelnen, so ganz besonders in der Kindheit und Jugendzeit auf der Familie stilles aber mächtiges Mitwirken in allen Ständen, sonderlich durch des weiblichen Geschlechtes still nährendes oder abwehrendes oder aufbauendes Zuthun (Vgl. den Art. Mädchenerziehung); in allerbestimmtester Weise aber nachmals in steigendem Fortschreiten auf den Dienst derjenigen Anstalten, welche zur Forterhaltung einer solchen Bildung gegründet sind, an der einer Gemeinschaft gelegen ist, wir meinen die Schulen.

Die Schulen sind die Organe, durch welche die staatlich geordnete Nation das Interesse ihrer Bildung nach allen Stufen und Seiten hin wargenommen sehen will. Es darf keinen Unterschied machen, ob die Schule eine Privatschule oder ob sie gegründet und unterhalten werde von einer besonderen kirchlichen Gemeinschaft oder von der bürgerlichen Commune, sie dürfen allesammt zu keiner Bildung Veranlassung geben, welche antinational ist, sondern sie haben für ihr Bestehen nur Sinn und Recht, wenn sie zur Förderung des in der Nation pulsirenden eigenthümlichen Lebens wohlgeeignete Organe sind. Eine jede Gattung von Schulen, eine jede Stufe von Schulanstalten, wie sie selbst in ihren Einrichtungen das Gepräge ihrer Nation aufweisen muß, hat von ihrer Stelle aus die Forterhaltung des nationalen Lebens zum wesentlichen Gegenstande ihrer so wichtigen Thätigkeit. Ein Gymnasium und eine Realschule haben nicht weniger die Aufgabe, Anstalten zur Bildung der nationalen Seiten im Leben ihrer Zöglinge zu sein als die Volksschulen. Die Zwecke der Gelehrsamkeit und der allgemeinen Bildung dürfen den Aufgaben der Nationalerziehung keinen Eintrag thun. Eine romanisirende Jesuitenschule ist daher wie eine französirende Anstalt für die sogenannte Noblesse unter uns in Deutschland ein die Nation so sehr schändendes und ihr widersprechendes Institut, wie wenn man in einer edle Rosse erzeugenden Landschaft Gestüte zur Züchtung krüppelhafter Racen anlegen wollte. — Die Schule im großen und ganzen ist in den Staaten der civilisirten Welt ein so geeignetes Organ geworden, durch das, so die Betheiligten wollen, aus der Erziehung in nationalem Sinne ein Ernst gemacht und eine Frucht geschafft werden kann. Je mehr eine Nation durch centralisirende Einrichtungen regiert ist, um so entschiedener wird sie nach einerlei Form und Weise durch die Schule angefaßt und behandelt werden können, aber sie wird auch in die Gefahr gerathen können, einförmig und obsolet zu werden;*) ja wenn die Regierung eines Staates sich antinational organisiren sollte, was eigentlich widersinnig ist, so würde auch durch die Schule das Fremde oder Feindliche, welchem die Regierung huldigt, in die Nation eingeflößt oder gedrängt werden können; entweder Kastenmäßiges oder Ascetisches oder Technisches oder Idealistisches. Anders in denjenigen Nationen, in welchen das nationale Leben die Centralisation abweist und ungeachtet der mannigfaltigsten Formbildungen dennoch durch Festhaltung des nationalen Schwer- und Einheitspunctes nicht von der Uebereinstimmung mit den andern in der Gemeinschaft sich verliert, wie solches bei den Engländern der Fall ist. **)

Hier stehen wir an den wichtigen Fragen: wodurch und wie wird der Schule Wirksamkeit nationalbildend? (Vgl. unseren Artikel: Methode.) Was die Beantwortung der ersten Frage anlangt, so dürfen wir uns nicht verbergen, wie alle Schulgattungen Unterrichtsgegenstände zu betreiben haben, denen ein nationales Element nicht wesentlich einwohnt, sondern ein allgemein bildendes. Alles Mathematische, alles abstract Logische, Formale, ja selbst der religiöse Inhalt als solcher ist nicht von direct und vollständig nationaler Bedeutung, sondern eben von der, daß der Jude nicht mehr Jude und der Grieche nicht mehr Grieche ist, sondern des Herrn. Jede Schule

*) Vgl. den Art. Napoleon. Die Red.

**) Uns Berlinern hat unser Mitarbeiter an der Encyklopädie, Schulrath Heiland, am 1. Februar 1864 einen beredten Vortrag gehalten, der auch wohl wieder veröffentlicht werden wird, in welchem er „die Bedeutung namentlich der höheren Schulen für die Nation" auf das sprechendste zeigte.

muß aber auch ihren nationalen Stoff haben und dieser muß um so größer und mächtiger werden, je höher die Aufgabe der Schule ist. Die Sprache, in ihrer vollen ganzen Verwirklichung des Geistes deutscher Nation, ist mit allen ihren Entwicklungsstufen und Schätzen nach Inhalt und Form in geistlicher und weltlicher Zunge, das allererste und nimmer von der Hand zu lassende Medium. Das ist eben das Meer, darin ein Schäflein zu seiner Stärkung waten und baden kann, und das den stärksten und schwerfälligsten gelehrten Elephanten noch flott und mobil zeigt. Die Sprache ist das allererste und allervollkommenste Bildungsmittel für nationalen Sinn und seine Weise. Nach der Art und dem Grade, als einer seiner deutschen Geistesgenossen Wort, Rede, Werke zu lieben, zu verstehen, zu üben, zu würdigen und zu nutzen weiß, werden wir ihn für national gebildet ansehen dürfen. Das wirket Gelehrsamkeit nicht, das thut das am deutschen Worte aufgegangene Geistesauge und Herzgefühl. — Zur Sprache gehört das Lied, das geistliche und das weltliche. Wer es kennt, weiß, welche Verjüngungskräfte aus diesem wunderbaren Quell immer wieder in die sich erneuenden Generationen aus der Vorzeit treten. Das letzte ist Geschichte und Vaterlandskunde; Geschichte und Kunde des Vaterlandes in Wort und Bild; Geschichte in den Farben des Lebens und in den Zügen der Wahrheit; Kenntnis des Landes in allen seinen Theilen auf ein für das Gemüth Frucht ergebende Art. Wie könnte eine Jugend nicht vernehmen wollen von dem, was die Väter gethan und wie weit und reich und schön sie wohnen? Wie könnte solches Vernehmen ohne die Entschließung und Bestrebung lassen, solcher Väter und solcher Heimat werth zu sein? Nun wohl, wenn unserer Jugend deutsche Sprache und Weisheit keine böhmische Dörfer sind, sondern wenn sie Deutsch kann, liebt und singt und die deutschen Geschichten, vom Märchen bis zum Tagblatt der Neuzeit, kennt und nach Verdienst schätzt: dann hat die Schule das Füllhorn ihrer nationalbildenden Güter aufgethan. Hierzu treten dann die Leibesübungen, die in nationalem Sinne betrieben werden können. — Und das alles muß die Schule in rechter Weise thun! Das ist das andere. Nämlich in richtiger Lehrweisheit mit Rücksicht auf Auswahl und das Maß. Hierauf kommt viel an; eines schickt sich nicht für alle. Was in der einfachsten Volksschule an Sprachbildung, Sangeskraft und geschichtlichem Wissen genügen kann und muß, das darf und kann nicht genügen in den gehobenen Schulen derselben Gattung, noch viel weniger auf Bürger- oder auf Realschulen oder auf Gymnasien; hier haben sich nicht bloß die Ringe der Kenntnisse quantitativ zu steigern, sondern auch qualitativ der Stufe gemäß vergeistigend zu erhöhen. Durch alle Schulen hindurch muß ein gewißer nationaler Lehrgehalt wie der des Christenthums als dasjenige vorhanden sein, das der gemeinsame Bildungsgrund für alle Schulgattungen wird; selbst die Mädchenschulen aller Gesellschaftsschichten in einer Nation haben den ihnen zuständigen Antheil von diesem Lehrgute der Nation zu erwerben. — Die richtige Lehrweisheit will das, was sie thut, mit Ernst thun; ganz und nicht halb; nicht gelegentlich, sondern geflissentlich; mit aller Strenge und Eindringlichkeit, die sich eine Disciplin erfordert, nicht mit der Halbherzigkeit des Dilettantismus oder des Luxus. Bildung in nationaler Lebensweisheit darf als keine leere Decoration für das Leben erscheinen, als kein putzendes Beiwerk, dessen man allenfalls entrathen kann. Der Betrieb dieser Unterweisungen muß alles Ernstes geschehen wie in den niederen so in den höheren Schulen. In den letzteren dürfte manches Vaterländische über den Studien des sogenannten classischen Alterthums nicht in den Hintergrund weichen sollen. Dem muß gesteuert werden! Des eigenen Volkes natürliche und sittliche Weise gehe allem anderen voran und alles andere werde für das nationale Leben nur zu einem Mittel, dasselbe zu erhöhen und zu veredeln. Werden die oberen Schichten der gelehrten Schulen ein Interesse an Pflege nationaler Bildungsgüter noch mehr als jetzt zeigen, so werden die niederen Schulen nicht dahinten bleiben. Zwar hat es je und je Schulmeister auf allen Schulstufen gegeben, welche für die Aneignung von nationalen Bildungsgütern bei ihren Schülern begeistert waren, und

diese Schulen werden den Erfolg und Segen davon schon gegenwärtig gehabt haben. Aber diese Schulen waren immer noch vereinzelte. Eine Schwalbe macht keinen Sommer. Soll es zu einer in nationalem Sinne wirkenden Erziehung im allgemeinen werden, so hat dies nicht sowohl von Regierungserlassen und Vorschriften anzuheben und abzuhangen, als vielmehr von einem verständigen Verlangen und Drängen, das aus der Nation stammt, in der Nation sich regt; wenn in der Nation kein Sinn dafür vorhanden ist, so helfen die Vorschriften wenig; die Jugend hat kein Verlangen nach solcher angebotenen Bildung. Was kann also werden? — Eine durch die Schule zu unterstützende Nationalbildung muß eine Nation zum Hintergrunde haben, die sich selbst schon als Nation fühlt und die von der Schule etwas rechtschaffenes erwartet.

Wie in jener oben angegebenen Zeit die einen die Bildung der Nation dem Despotismus, sowohl dem gouvernementalen, als auch dem klerikalen in Betrieb und Pflege geben wollten, so übernimmt diese heilige Angelegenheit, in welcher die Nation ihres Wesens und ihrer Weise Ureigenheit zu wahren suchen, aber nicht preisgeben sollte, zu andern Zeiten diejenige Richtung der politischen Parteien, welche, weil sie des Beifalls der Menge gewiß sein darf, sich vorzugsweise die nationale zu nennen liebt — als ob die Menge das Wesen einer Nation in seiner Integrität zu besitzen, zu wahren und zu verstehen im Fall wäre. Ihr ist natürlich Nationalbildung eine solche Richtung in der Bildung, mag sie gelehrt, technisch oder elementar sein, die nur im Mistrauen gegen die Bestrebungen der Regierung und Dynastie in Gestalt von Opposition sich auszuweisen versteht. Da hat denn im gewöhnlichen Sprachgebrauch der Ausdruck Nationalbildung die negative Bedeutung, welcher zufolge damit eine ausgeprägte Sinnesrichtung bezeichnet ist, die, Hand in Hand mit einer Partei, sich gegen die Regierung oder die Dynastie wendet. Die Bildung wird selbst zum Mittel der Agitation gemacht und zum Deckmantel, hinter welchem allerhand Vorbereitungen angebahnt und veranstaltet werden gegen die bestehende Ordnung der Dinge. Es wird nicht das, was die Nation liebt, begründet, gefestigt, sondern von einem kritischen Standpunct aus wird das, was der Geschichte der Nation gemäß und eigen ist, gelockert und in Frage gestellt. Doch was ist in Wahrheit nationale Bildung? — Lassen wir uns von jenen nicht irre machen, sondern gehen der Wahrheit trauend, ihren Spuren nach! Eine Nation muß selbst schon in einem gewißen Grade erzogen sein, ehe sie es unternehmen kann, den Gedanken zu verwirklichen, auf ihren Nachwuchs durch geordnete Erziehung nationell einzuwirken.

Eine Nationalerziehung kann nicht improvisirt oder decretirt werden, weder vom Gouvernement, noch von einem Convent, noch von Pfarrherrn, wie dies z. B. der berlinische Propst Zöllner in seiner Schrift: „Ideen über Nationalerziehung, besonders in Rücksicht auf die K. preuß. Staaten, Berlin 1804" versuchte; das heißt in der That Hasenpfeffer machen, ohne den Hasen zu haben. Es fehlte dem Berliner nichts weiter für die Ausführung seiner Idee, als — die Nation. — In der Schrift: „Aus Schleiermachers Leben" Th. IV. findet sich eine dieses schwache Product seiner Zeit scharf mitnehmende Recension Schleiermachers. Prototypen, wie Luther, A. Herm. Francke, Lessing, Friedr. der Große, Blücher u. a. mögen hinreißend und fördernd auf ihr Zeitalter wirken und auf ihre Nation. Sie machten nicht sowohl der Freiheit eine Gasse, als sie gaben dem Ahnen, Verlangen, Streben ein anschaubares Ziel, das erreichbar schien für alle. Ein gemeinsamer großer Gedanke, Entschluß, Wille und That gehört dazu. Ist hievon etwas vorhanden, so wird die Schule, die nicht außerhalb des Lebens steht, sondern von ihm getragen ist, etwas zu leisten in der Lage sein.

Indes ist die Schule selbst für die Jugend nicht das einzige Institut, das in einem staatlich geordneten und durch die Cultur geförderten Nationalleben erziehend zu wirken vermag. Jeder bedeutende Staat, der in einer Fülle von tüchtigen Menschen seiner ureigensten Stämme ein reiches, kraftvolles, deutlich ausgeprägtes Leben darstellt, wird in den Anstalten für die Pflege des Gemeinwesens, für die öffentliche

Rechtsverwaltung, in seiner Heeresverfassung wie Preußen, in seiner Presse wie England, in allen Verzweigungen seines verständig geleiteten Vereinswesens für Gewerbfleiß, Fortbildung, Gesang und selbst für Schützenthum und Turnerei, ja wir wagen zu sagen, in seinen Festen, Denkmälern, Bauwerken, Theatern, ja in seinen Höfen, den bäuerlichen, wie den fürstlichen, eben so viele Mittel haben, durch welche maßgebend auf die Entwicklung des nationalen Lebens gewirkt wird oder doch gewirkt werden sollte (vgl. Kohlrausch a. a. O.)*).

Die Nationalerziehung braucht nicht im geraden Verhältnisse zu der allgemeinen Verstandescultur zu stehen, welche in einem Zeitalter verbreitet ist, es genügt, wenn sie nur mit dem sittlichen Ernste zusammenstimmt, welcher ein Volk beseelt, durch Bewahrung seiner gemeinsamen Ahnungen, Anschauungen und Selbstoffenbarungsweisen

*) Die Redaction, deren Mitglieder in einem Mittelstaate wohnen, darf wohl die obige Auseinandersetzung nach einer Seite hin zu ergänzen versuchen. Die Bewohner der Mittel- und Kleinstaaten Deutschlands können allerdings nicht das Bewußtsein haben, einem Staate anzugehören, der sich selbst genügt und die Mittel in sich vereinigt, eine vollkommen selbständige staatliche Existenz durchzuführen; sie wissen, daß sie darauf gewiesen sind, im festen Bund mit den andern ihre Stärke zu suchen. Aber gerade dadurch sind sie um so mehr vor eng particularistischen Gedanken und Gesinnungen gesichert und vielmehr genöthigt, den Kreis ihres Interesses und ihrer Liebe über die oft zufälligen Binnengrenzen hinaus auf das große Gesammtvaterland auszudehnen. Es giebt einen gesunden Particularismus, der so tief und so ursprünglich als nur irgend etwas in der deutschen Art und Geschichte begründet ist, und es ist nicht nöthig, daß die deutschen Stämme ihre Eigenthümlichkeiten als solche aufgeben, um sich zu einem großen Ganzen zusammenzuschließen; dies Ganze ist vielmehr nur eben dann ein so großartiges und reich gegliedertes, wenn jeder Theil, der mit dazu gehört, zu der gewaltigen vielstimmigen Harmonie nach seiner unverkürzten Eigenart mitwirkt. Aber wenn der Schwabe, der Bayer, der Sachse, der Hesse u. s. f. sich in seiner heimischen Art behaglich fühlt, der Verdienste, die sich sein Stamm in älterer oder neuerer Zeit um die Ehre des Gesammtvaterlandes in Krieg und Frieden, in Staat und Kirche, um Wissenschaft und Kunst, um die Sache des Fortschritts auf diesem oder jenem Gebiete erworben hat, und der Männer, welche die Träger dieses Ruhmes sind, mit nicht unberechtigtem Selbstgefühl sich freut, wenn er an den besonderen Gütern, die er der Natur des Bodens, der Verfassung seines Landes, den weisen Einrichtungen der Vorvordern verdankt, sein herzliches Wohlgefallen hat und dem angestammten Fürstenhause, mit welchem er und seine Väter Freud und Leid getheilt haben und theilen, treue Anhänglichkeit bewahrt, so ist er, so sind diese Stämme darum doch keineswegs in Versuchung, die andern neben sich geringer zu achten und deren Werth für die Gesammtheit zu unterschätzen, sie haben vielmehr Einsicht genug für dieses Anerkenntnis und Raum genug in ihrem Herzen für die Achtung und Liebe zu den Bruderstämmen allen; sie sagen vielleicht nur, das, was sie Löbliches und Nachahmungswerthes haben, sei bei den Bewohnern der Großstaaten weniger bekannt und anerkannt, als die Vorzüge dieser bei ihnen. An dem Ruhm und der Größe des Ganzen haben alle Stämme, auch die den kleineren Staaten angehörigen, ihr bescheiden Theil, und die nichtpreußischen und nichtösterreichischen Deutschen werden es nicht zugeben, daß sie an deutschem Nationalgefühl, an Sinn für des Vaterlandes Macht und Ehre den Angehörigen der mächtigeren Stämme nachstehen. Der evangelische Badener darf dem Ausländer gegenüber mit Selbstgefühl auf die Reformation des sechszehnten Jahrhunderts hinweisen; denn sie ist eine That des deutschen Geistes, wenn gleich das erste Verdienst derselben dem sächsischen Stamme zukommt; der Schwabe kann mit patriotisch gehobenem Gefühl das Denkmal des großen Friedrichs in Berlin und die Standbilder der Helden der Befreiungskriege beschauen, denn es waren deutsche Männer, denen diese Erinnerungszeichen gelten, und ihre Großthaten gehören der Geschichte Deutschlands an (wenn auch der Westdeutsche mit Schmerz daran denkt, daß sein engeres Vaterland in der ersten Periode dieses Jahrhunderts, auch mit infolge der verhängnisvollen Uneinigkeit der deutschen Großmächte, längere Zeit ein vom Ganzen losgetrenntes Glied war); und zu dem Stolze, der bei den Namen Kant und Fichte und Göthe und Schiller 2c. die Herzen schwellt, sind nicht die Königsberger, die Rammenauer, die Frankfurter, die Marbacher allein berechtigt, es ist das deutsche Volk, das sie hervorgebracht hat. Darum ist eine Erziehung im nationalen Sinne in Deutschland überall, auch in den kleinsten Staaten, möglich, wo nur der Blick und das Herz weit genug dazu ist. D. Red.

das Volk sein und bleiben zu wollen, das es eben ist. Die Consequenz, welche wir am Manne als einen Vorzug anerkennen, soll noch mehr in der Nation ein Charakterzug sein, der sie ehrt. Die alten Rechabiten hatten unter den cultivirteren Israeliten die einfache Sitte ihres Stammvaters treu bewahrt. Viele deutsche Stämme sind hinter der sogenannten Cultur und Civilisation des Tages noch zurück, haben sich aber sonderlich in den Hochländern viel von ihren alten Stammessitten und Weisen bewahrt. In der Erziehung bei vielen deutschen Familien, insonderheit der höheren Stände, ist noch immer viel Charakterlosigkeit und in vielen Staaten noch viel Unverstand, Taktlosigkeit, Muthlosigkeit und Unbestimmtheit. Einflüsse der Gelehrsamkeit (!) und des Klerus erweisen sich hier von größerem Erfolge, als die von gesunder, frischer, sittlicher nationaler Bestrebung und Entschiedenheit.

Die Erziehung zum Patriotismus ist in einzelnen Zuständen oder Epochen der Nationalerziehung wesentlich und nur dann erhält die erstere den Charakter von etwas Apartem und Pointirtem und Forcirtem, wenn in einer Nation die Scheidungen in den Meinungen so schroff werden, daß Gefahr droht, die eine Partei könne es mit den Grundinteressen, welche des Vaterlandes Bestehen bedingen, leichtfertig nehmen und darauf ankommen lassen. Es ist aber schlimm, wenn sich die nationalen Anschauungen so sehr spalten, daß die eine Seite sich zu dem Glauben versucht sehen kann, sie allein vertrete in voller Weise das Interesse des Vaterlandes. Wenn es freilich die Abwehr des Fremden gilt, das sich eingeschmeichelt oder eingezwängt hat, so bezeichnet eben patriotische Erziehung die im Angesicht und Gegensatz des Fremden ihrer vollsten Kraft bewußt gewordene Nationalerziehung. Denn das läßt sich nicht leugnen, daß die Bildungseigenthümlichkeiten mächtiger, wohlhabender und begabter Nationen sich oft belästigend und verführend manchen Schichten der Bevölkerung in einer anderen Nation aufdrängen und es ist naturgemäß, daß dann eine Gegenwirkung hervorgerufen werde, die im Gegensatz zu dem vom fremden Boden Gekommenen steht und mit Recht und im guten Sinne patriotisch genannt wird.

Und dieses mannigfaltige Handeln, das in einer Nation, die aus der Barbarei in die Zustände der Gesittung, ja der Civilisation getreten ist, sich auf Können und Wissen, auf Erkennen und Darstellen, auf Lieben, Pflegen und Ueben, auf Vor- und Nachthun, auf Lehren und Lernen, auf Gewöhnen und Versuchen, auf Mittheilen und Empfangen richtet, und das den einen Theil in dem einen Augenblick mit Wohlgefühl hervorbringend und gebend, den andern Theil in dem nämlichen Augenblick mit Befriedigung empfangend und nehmend erscheinen läßt und wobei alle Kritik schlummert und schweigt und eigentlich niemand ruhend, sondern jeder in einer Bewegung sich zeigt, um sich etwas schauend und genießend festzuhalten oder anzueignen oder zu behaupten und zu schützen: diese Befähigung und Bemühung, etwas zu sein in einer heimatlich trauten Gemeinschaft und für eine Gemeinschaft, mit der man seine Identität in der gleichen Abstammung weiß und in der man seine Differenz von allen anderen Nationalitäten in tausend unsagbaren Umständen fühlt, sollte nicht am Ganzen in einem bestimmten Ausdrucke gemäß dem in solcher Gemeinschaft waltenden Geiste zum Vorschein und zu charakteristischer Darstellung kommen? — Jeder Frühling hat noch jeden Hain in frisches Laub gesetzt und solche ernste Bemühungen in einer Nation sollten nicht einen Zustand von Bildung veranlassen, die in der Cultivirung ihres Grundes und Bodens, in der Benutzung, Verarbeitung und im Vertriebe seiner Erzeugnisse, im Gebrauche ihrer Mittel, in ihrer Sprache, ihrer Sitte, in Hervorbringung von Sinnesrichtungen, von Einrichtungen zusagender Art, von Werken der Künste, von wissenschaftlichen Systemen erkennbar wird, in welchen letzteren Lazarus (Das Leben der Seele. Th. I., S. 15., Berlin 1856) selbst eine Darstellung und Entfaltung des Nationalgeistes sehen will. Zwar mochte Rousseau zu seiner Zeit und an seinem Orte ein Recht zu der Behauptung zu haben glauben: „Der Geist der Gesellschaft oder des Volks ist etwas himmelweit Verschiedenes von dem Charakter eines Einzelnen!“ Das mag in

verderbten Zeitaltern und in solchen Nationen der Fall sein, wo es nebenher indes an einzelnen Rechtschaffenen niemals fehlt; wo aber der Kern der Nation noch gesund ist, da trägt der Einzelne durchschnittlich das Gepräge des Ganzen, in der Neuzeit wie im Alterthum. War der Staat der ἁρμοστής, so war der Einzelne der εὐάρμοστος oder der εὔτακτος. (Krause, Erziehung der alten Völker, S. 119). Jesus konnte noch von Nathanael sagen: „Siehe da, ein rechter Israelit, in dem kein Falsch ist.“ Wir sind der Meinung, wie das Licht, das in jedem Einzelnen sich sammelt, der an seiner Selbstvervollkommnung arbeitet, an einem solchen schon nicht unbemerkbar bleibt, sondern zu einer Erweisung wird, worin uns das, was wir am Einzelnen Bildung nennen, anschaubar wird: ebensowenig wird die Gesammtempfänglichkeit, welche in einer Nation für die Eindrücke von Schönem oder Widrigem vorhanden ist, die Begabung derselben für Aneignung, Bewahrung, Vermehrung und Verarbeitung von aus ihr quellenden oder ihr zuströmenden Erkenntnissen der Wahrheit, die Bestrebung, irgend welche große und nützliche Unternehmungen ins Werk zu setzen — ihr Licht und Leben unter den Scheffel zu stellen Neigung oder Vermögen haben. Es muß die Stadt, die auf dem Berge liegt, offenbar werden in ihrem Lichte. Was in also angeregter und erfüllter Nationalgemeinschaft rege wird, das muß wohl oder übel, gelingend oder mislingend, auch hervortreten. Es kann nach irgend einer Seite aus Vorliebe zu viel oder aus Abneigung zu wenig geschehen — immer aber ist ja der Ausdruck des in einer Nationalpsyche sich entfaltenden geistigen Lebens auch eine Seite ihres Gebildetseins. Im vollen Sinne wird dann Nationalbildung die Wohlgestalt sein, in welcher sich das in fortwährender Bewegung und Thätigkeit begriffene geistige Leben einer Nation, das Bewußtsein, das sie von sich hat, die Kraft, die sie in sich trägt, das Gefühl, welches sie erfüllt (Pustkuchen S. 157), nach allen Seiten zu thatkräftiger Aeußerung und Darstellung erhebt. Wie nun die Stufen der Nationalbildung bei den nebeneinander wohnenden Völkern erfahrungsmäßig sehr mannigfaltig sind, so sind sie auch in einer und derselben Nation nicht immer gleich. Wir sehen die niederen Schichten einer Bevölkerung auf einem Grade von Cultur und Gesittung, der ihnen gemäß und genehm ist; es giebt deutsche Stämme mit einem Bauerstande von befriedigender und angenehmer Bildung *in seiner Art*; wir sehen die mittleren Schichten städtischer Bevölkerung in einer Bildung von merklicher Steigerung, Verfeinerung und Erweiterung; wir sehen endlich die oberen Stufen in der ihnen zustehenden höchsten Bildung, wie sie aus Kunstbetrieb, wissenschaftlichem Studium oder Leitung großer öffentlicher Angelegenheiten sich ergiebt. Wo nun die Nationalbildung eine richtige und gesunde ist, da verstehen die oberen Culturstufen, in denen das nationale Element immer in seiner zartesten Färbung erscheinen wird, die niederen und erkennen sie achtend an und die niederen eignen sich das ihnen Gemäße und Erreichbare von den oberen an. So ist es recht; so misversteht und so beneidet keiner den andern; sondern es ist ein fröhliches Leben, wie wir es oft als Gesammtbild, wie in einer Camera obscura, auf Jahrmärkten kleiner Städte gesehen haben, wo im vollkommensten Behagen an einander der Bauer und der Bürger, der Baron und der Graf, die Alten und die Jungen, sich durch einander bewegten, einer dem andern seine Freude in seiner Weise lassend, ja sie durch seine Gemeinschaft erhöhend.

Und wenn *Ritter* Recht hat, daß zwischen der landschaftlichen Bodenbeschaffenheit und ihrer Physiognomie ein Verhältnis unverkennbar sei mit der Sinnesart und der Natur der Bewohner, so wird man sich nicht wundern, wenn man solche harmonische Abstufung der nationalen Bildung sich darstellen sieht in jenen oft sich wiederholenden Landschaftsgemälden unseres gesegneten Vaterlandes, wo sich ganze Gaue voll freundlicher Dörfer mit einer fleißig und fröhlich bewegten Bevölkerung zwischen wohlangebauten Fluren entfalten, deren Gewässer einer Stadt zufließen, die an sanft sich erhebenden Hügeln liegt und die mannigfaltigste Gewerks-, Handels- und Lebensbildung umschließt; darüber hinaus auf Höhen und Bergen erheben sich Schulen der Wissenschaft, Tempel, Schlösser, Paläste, ebensoviele Typen und Zeichen von einer Bildung,

die derjenigen nicht entfremdet zu sein braucht, auf der sie ruht, so wenig als die Bestandtheile des großen Landschaftsgemäldes etwas Heterogenes in sich fassen. Man muß an das Gemälde denken, welches dem Psalmisten von der Nationalbildung Israels zu seiner Zeit im Psalm 133 vor Augen schwebte.

In dieser Art, nationale Bildung zu bekunden, ist keine Hast, keine Ziererei, keine Begehrlichkeit, wie an jenem Bäumlein, das andre Blätter hat gewollt, man ist vielmehr völlig in sich befriedigt; nichts erscheint als etwas Octroyirtes oder Berechnetes oder Nachgemachtes; vielmehr, obgleich jeder im andern sein Vorbild für Tracht und Gehaben hat, glaubt doch ein jeder, er sei Original und biete und gebe in seiner Person niemals was anders, als sich selbst. Solche Nationalbildung ist stetig und bisweilen so in sich selbst vertieft, in sich selbst verliebt (Petz in der Fabel), daß Neuerer, und diese wollen bisweilen die aufklärenden, von ihrem Volk und seinem Glauben und Sitten entfremdeten Schulmeister, die gelehrten wie die ungelehrten, abgeben, oft übel bei ihr ankommen. In ihr liegen die sittlichen Kräfte, aus denen ein gesunder Conservatismus sich immer erhalten wird. Revolutionen politischer Art wirken, weil sie die zarte Schranke natürlicher und gewohnter Zusammengehörigkeit in ihrem Doctrinarismus und ihrer Leidenschaftlichkeit meistentheils übersehen oder nicht achten, vielmehr anfechten und durchbrechen, mit ihrem Anstürmen gemeiniglich störend und verderbend und finden an einer Nationalbildung von Gediegenheit am sichersten ihren Widerstand und ihren Untergang. Quod bene notandum! — Einzelne Stufen in einer Nation treiben sich bisweilen zu erhöhter, bisweilen zu einer unverhältnismäßigen oder, was öfter der Fall ist, zu einer sich verallgemeinernden oder gar zu einer fremdartigen Bildung, durch welche das nationale Element eine Abschwächung oder Verwischung zu erleiden in Gefahr ist; andere sind während des gleichen Zeitraumes stehen geblieben, sie haben weder etwas gelernt noch vergessen; andere sind vielleicht gar aus einem Mangel an Leben und Strebsamkeit zurückgekommen. — Es ist die Eigenthümlichkeit, welche die Bildung in den Völkern zeigt, eine unendliche wie ihr Leben. Tragen wir nur Holz zu und lassen Gott kochen! — Es werden aber alle künstlichen Reizmittel, wo der Sinn für nationale Bildung erloschen ist, sie nicht wieder herstellen.

Für die Statistik und Völkernaturgeschichte ist es eine der zartesten Aufgaben, die Thatsachen und Erscheinungen zusammen zu stellen, die über Ab- oder Zunahme nationaler Bildung einen Schluß zu ziehen oder ein Bild zu machen gestatten, sowie über die Stufe, auf welcher eine Nation in ihrer Bildung zu einer bestimmten Zeit steht. Das Schulwesen eines Landes ist gewiß hiezu ein in Rechnung zu stellender nicht unerheblicher Factor; aber wie wir oben gesehen, lange nicht der einzige. Wer auch die Schule hätte, hätte damit die Bildung der Nation noch nicht an ihren vier Zipfeln. Was tausend Schulen bauen, kann ein einziges Flugblatt oder Schandbuch wieder zu Grunde richten, oder was tausend Schulen versäumen, das ersetzt die unversiegliche Quelle des immer göttlich erneuerten Lebens auf das reichlichste — wir verachten die Schulwirksamkeit nicht, aber wir können sie nicht als den Hauptfactor nationaler Bildung ansehen; es könnte dann nicht fehlen, daß ein Seminardirector, wie neuerdings geschehen, mit Recht für eine so bedeutende Person ausgegeben würde, daß sie für allen Obscurantismus, Intolerantismus und Teufelsspuk in einem Lande verantwortlich zu machen wäre. Man wird wohl thun, recht mäßiglich von sich und von der Schule, als einem schwachen Organ, zu halten! Vielleicht wirkt es um so mehr: denn den Hoffärtigen widerstehet der HErr, den Demüthigen aber giebt er Gnade und den Aufrichtigen läßt er es gelingen.

Unsere Encyklopädie hat in vielen Artikeln Vorarbeiten zu einer Schulstatistik zusammengebracht, wie sie vordem kaum vorhanden, noch weniger bei einander gewesen sind. Das physiognomische und physiologische Bild von dem in einer Nation zur Bildung sich erhebenden Leben aber werden wir uns entweder durch unmittelbares Leben in einer solchen Nation holen oder durch Schilderungen schaffen lassen müßen, wie geist-

volle Reisende, welche Augen haben zu sehen und Ohren zu hören,*) es uns zu entwerfen im Stande sind, wenn wir anschauend erkennen wollen, nil dulcius esse solitis populosque hominesque teneri Lege sua. Prudent. **Thilo.**

Natorp, Bernhard Christoph Ludwig, einer der hervorragendsten Schulmänner Westfalens, geboren zu Werden an der Ruhr am 12. November 1774, der Sohn eines wackern Geistlichen, empfieng seine Schule und Universitätsbildung in Wesel und Halle an der Saale. Neben der Theologie war es namentlich die Pädagogik, der er an letzterem Orte seine Studien zuwandte. Durch den Kanzler Niemeyer wurde in ihm für dieselbe und insbesondere für Pestalozzi die begeisterte Liebe geweckt, welche ihn nachher sein ganzes Leben hindurch in seinen verschiedenen amtlichen Stellungen nicht wieder verließ. Ueberall blieb er von da an dem Satze treu, den er beim Abgange von der Universität niederschrieb und den jeder Schulmann beherzigen sollte: „Thun wir für unsere Zeiten redlich, was wir thun können, so wird wahrlich in der folgenden Zeit manches That und Wahrheit werden, was wir jetzt bloß für Träume halten." Er trat nach seiner Rückkehr in die Heimat nicht sofort ein geistliches Amt an, sondern wirkte zunächst eine Zeit lang an dem Weissensteinschen Kaufmannsinstitut in Elberfeld und fand so Gelegenheit, sich auch praktisch im Schulfache auszubilden. Mit ganzer Seele widmete er sich dieser Lehrthätigkeit, die seiner Neigung in vollem Maße entsprach; er besaß, wie er sich selbst in seiner humoristischen Weise ausdrückte, eine „wahre Abundanz von Schulmeistermuth." Es war deshalb auch natürlich, daß er, nachdem er in Hückeswagen und seit 1798 in Essen ein geistliches Amt übernommen hatte, seine Hauptaufmerksamkeit an beiden Orten sofort dem Schulwesen zuwandte. Er erfuhr dabei täglich mehr, „wie viel Gutes im Menschen steckt, was von guten Menschen, wenn sie es überlegt und weise anfangen, herangezogen und entwickelt werden kann, und wie sehr ein Schulmeister Ursache hat, sich seines Amtes zu freuen." In diese Zeit fällt denn auch der Anfang seiner schriftstellerischen Thätigkeit, die überwiegend praktische Zwecke verfolgte und das Interesse für theologische und pädagogische Gegenstände mit Erfolg in weiteren Kreisen weckte. Unserem Zwecke gemäß beschränken wir uns hier auf die Erwähnung seiner bedeutenderen pädagogischen Schriften. N.'s Erstlingswerk war „die kleine Bibel" (Essen 1802, 2 Thle.), für Schule und Haus bestimmt, ein Versuch, die Bibel in knapperer Form dem Volke näher zu bringen, der an einen anderen, freilich in etwas anderer Weise von Hebel angestellten Versuch erinnert. Seine „Quartalschrift für Religionslehrer," die mehrere Jahre hinter einander erschien, hatte allerdings zunächst die Geistlichen im Auge, besprach aber auch Schulfragen und fand deshalb auch unter den Lehrern manche Leser. Um mit der pädagogischen Literatur bekannt zu machen, gab er die „Schulbibliothek" (5. Aufl. Essen 1825) heraus. 1808 erschien: „Lancaster der einzige Schulmeister unter tausend Kindern" (aus dem Engl.). Besondere Aufmerksamkeit erregte sein „Grundriß zur Organisation allgemeiner Stadtschulen" (Duisburg 1804). Veranlassung zum Entwurf desselben gaben die besondern Verhältnisse der Stadt Essen, die, in einer der industriereichsten Gegenden Deutschlands gelegen, einer den Ansprüchen der Neuzeit entsprechenden Umgestaltung ihres Schulwesens dringend bedürftig war. N.'s Plan fand vielfach Anklang, und wurden nach demselben mehrere Bürgerschulen, unter anderen eine in Leipzig, errichtet. Seine rege Thätigkeit veranlaßte die preußische Regierung, ihn zum Inspector des Bochumer Schulcommissariats zu ernennen, in welcher Stellung er mehrere Jahre wirkte, unterstützt von thätigen Freunden, von denen wir hier nur den in dem benachbarten Kettwig lebenden Parabeldichter F. A. Krummacher nennen. Als dann die westlichen Theile der preußischen Monarchie unter französische Fremdherrschaft geriethen, wurde N. im Jahre 1809 durch den damaligen Regierungspräsidenten v. Vincke als Oberconsistorial- und Schulrath in das Regierungscollegium nach Potsdam berufen.

*) Vgl. Theodor Fontane: Bilder aus der Mark. Berlin, 1863/64. Zwei Bände.

Damit war seiner Thätigkeit ein weiterer Wirkungskreis gegeben. Sieben Jahre leitete er das gesammte Volksschulwesen der Kurmark, und sodann, nachdem er 1816 nach Münster versetzt war, weitere 30 Jahre das evang. Volksschulwesen der Provinz Westfalen. Unter den Mitteln, mit welchen damals, als N. nach Potsdam kam, Preußens Staatsmänner den zusammengebrochenen Staat wieder aufzurichten bemüht waren, betrachtete man eine durchgreifende Verbesserung des gesammten Unterrichtswesens als eines der sichersten und nachhaltigsten. Es sollte ein neues Geschlecht herangebildet werden, welches befähigt wäre, die auf dem Vaterlande lastende Schmach abzuschütteln. Wie aus diesem Grunde dem höheren Unterrichtswesen durch die Gründung der Universitäten Berlin und Breslau ein neuer Aufschwung gegeben wurde, so ward Zeller in Königsberg und N. in Potsdam die Aufgabe, das Volksschulwesen nach Pestalozzischen Grundsätzen umzugestalten. N. unterzog sich dieser Aufgabe mit dem ihm eigenen Eifer. Vorgearbeitet fand er für dieselbe schon manches durch den Domherrn v. Rochow und dessen Musterschule auf Reckahn. Es kam vor allem darauf an, tüchtige Lehrkräfte heranzubilden, ohne die an eine heilsame Reform des Unterrichtswesens nicht zu denken war. N. ging dabei von den Grundsätzen aus, die er selbst in seinem Briefwechsel ausgesprochen hat: „Eine Schule ist eine gute Schule, wenn der Lehrer ein guter Lehrer ist." Und: „Alle wahre Verbesserung der Schulen geht von der besseren Bildung der Lehrer aus. Mein Augenmerk ist daher auf die Lehrer gerichtet und fast nur auf diese allein." Zu dem Zwecke wurde zunächst von ihm das Potsdamer Seminar gründlich umgestaltet und zugleich in Potsdam eine Musterbürgerschule errichtet und mit tüchtigen Lehrern besetzt. Auf seine und anderer Veranlassung wurden sodann mehrere preuß. Schulmänner nach der Schweiz gesandt, um die Pestalozzischen Erziehungsinstitute aus eigener Anschauung kennen zu lernen. Um den Eifer in den Lehrerkreisen selbst wach zu halten und zu beleben, errichtete er Conferenzen, in denen er persönlich mit den Lehrern Lehrpläne entwarf, den Stufengang der einzelnen Lehrgegenstände mit ihnen besprach und Lehrproben gab. An verschiedenen Orten der Kurmark hielt er von Zeit zu Zeit förmliche Lehrcurse, Normalcurse, in welchen er praktische Beispiele von seiner eigenen Lehrgeschicklichkeit ablegte. Diese Curse dauerten gewöhnlich mehrere Wochen und fanden bei Lehrern und Geistlichen die regste Theilnahme. Gleichzeitig unterstützte er diese seine Thätigkeit durch die Herausgabe seines „Briefwechsels" (3 Thle. Duisburg und Essen 1812—17), in welchem praktische und theoretische Fragen der Pädagogik auf eingehende Weise behandelt wurden. Dieses Werk sollte zugleich nach N.'s eigener Angabe aus der Basedow-Rochow'schen in die Pestalozzische Schule hinüberleiten. „Es zeigt, wie Diesterweg sagt, wie unter den allerwärts bestehenden Verhältnissen, Hindernissen und Schwierigkeiten mit den vorliegenden Mitteln und Kräften das Schulwesen zum belebenden Fortschritt gebracht, und wie ihm eine den Bedürfnissen der Menschennatur und der allgemeinen deutschen Volksbildung gemäße Gestaltung gegeben werden kann. Der „Briefwechsel" verbreitet sich über das Aeußere wie über das Innere, über die Inspection wie über die Methoden des Unterrichts, und nicht leicht wird man über irgend einen Gegenstand Aufschlüsse wünschen, ohne sie zu finden. Er ist vielen Lehrern ein rathender, belehrender, ermunternder Freund gewesen und wird es lange noch bleiben. Darum sollte man ihn wenigstens in keiner Lehrerbibliothek vermissen." Eine „Encyklopädie der gesammten Elementarschulkunde" sollte sich an diesen „Briefwechsel" anschließen, ist aber nicht zu Stande gekommen. Neben seiner Thätigkeit für die geistige Hebung des Lehrerstandes sorgte N. zugleich für eine würdigere Stellung desselben in der Gesellschaft: die materielle Lage der Lehrer wurde verbessert, die Gehalte erhöht, die Wandeltische abgeschafft, passendere Schullocale eingerichtet. Eine Masse neuer Landschulen wurde durch seinen persönlichen freundschaftlichen Einfluß auf Privatpersonen, darunter hochgestellte Frauen, die durch Pestalozzi's Schriften gewonnen waren, ins Leben gerufen. Durch alle diese und verwandte Bemühungen wurde N. der Schöpfer eines neuen Volksschul-

wesens in der Kurmark und nahm die Dankbarkeit und Liebe der Lehrer mit sich, als er im J. 1816 Potsdam verließ und nach Münster übersiedelte. In Westfalen setzte er in ähnlicher Weise seine Arbeit fort, nur daß ihm dieselbe hier in der Heimat durch seine vielfachen persönlichen Beziehungen zu Männern von den verschiedensten Berufsarten noch bedeutend erleichtert wurde. Auch hier griff er, so viel er konnte, unmittelbar ein; bureaukratische Bevormundung von oben herab war ihm zuwider; er liebte es, wie der damals an der Spitze der Provinz stehende Oberpräsident v. Vincke, statt vieler Schreibereien durch persönlichen und mündlichen Verkehr zu wirken und unterzog sich deshalb häufigen Reisen in seinem Departement. Ueberall wußte er anzuregen, das Interesse zu beleben, zu ermuthigen, zu trösten und zu helfen, und gerade auf diesem directen Umgange mit dem westfälischen Lehrerstande beruht wohl namentlich die gesegnete Wirksamkeit, die er 30 Jahre lang in dieser Provinz entfaltete. Vorzugsweise waren es auch in Westfalen wieder die Seminarien, denen er seine Liebe zuwandte; jährlich bereiste er sie und weckte durch sein anregendes Wesen den Eifer von Lehrenden und Lernenden. Bei den Prüfungen der Abiturienten unterließ er es nie, nachdem er auf eine rasche und leichte Weise die Kenntnisse und die Lücken in dem Wissen der Examinanden an den Tag gebracht hatte, zugleich Winke für weiteres Forschen und Studiren zu geben, so daß mancher Lehrer noch nach Jahren dankbar sich seines Examens erinnerte. Er hatte die Gabe, den Examinanden durch sein geschicktes, ermunterndes Fragen sofort alle Beklommenheit zu nehmen. Selten ist wohl einem Schulmanne eine so allgemeine Verehrung und Liebe für sein Wirken zu Theil geworden, wie sich N. derselben zu erfreuen hatte. Zur bleibenden Erinnerung an ihn gaben die westfälischen Lehrer ihrem Zweigverein der Pestalozzistiftung seinen Namen. Besondere Erwähnung verdient noch die Aufmerksamkeit, welche N. einem einzelnen Unterrichtsgegenstande, dem Gesange, zuwandte. N. war selbst ein Meister im Orgel- und Pianofortespiel. Außerdem trafen in der Musik seine Bestrebungen auf dem pädagogischen und dem kirchlichen Gebiete zusammen. Mit der musikalischen Bildung sah es früher in dem ohnehin nicht übermäßig gesangeslustigen Westfalen traurig aus. Wenn dies in neuerer Zeit in der Schule und Kirche, wie im Volke anders geworden ist, so ist dies zum guten Theil N.'s Verdienst. Von den vielen Schriften, die er zur Verbesserung und Verbreitung des Gesanges veröffentlichte, nennen wir hier folgende: „Ueber den Gesang in den Kirchen der Protestanten" (1817); „Anleitung zur Unterweisung im Singen" (1818—21); „Lehrbüchlein der Singekunst" (1820), eine Fibel, die eine ungemein weite Verbreitung fand; „Choralmelodienbuch", welches er in Gemeinschaft mit Rink und Keßler herausgab; endlich eine vortreffliche Abhandlung über Rink's „Präludien," deren Herausgabe er veranlaßt hatte. Wie er den Gesangsunterricht in den Volksschulen und Seminarien einrichtete, kann hier nicht ausführlicher erörtert werden; das Bleibende, was er in dieser Hinsicht that, besteht in der Verbindung der Tonelemente von Stufe zu Stufe und in der frühzeitigen Vereinigung des Wortes mit dem Tone.

Aufrichtigkeit, Biederkeit, Herzensgüte, Anspruchslosigkeit waren die Grundzüge in N.'s Charakter, durch die er das Vertrauen aller, die ihm näher traten, gewann. In dem Jahrhundert des Humanismus herangewachsen und gebildet, war er ganz ein Sohn seiner Zeit geworden. In religiöser Hinsicht huldigte er den Ansichten des Rationalismus; deshalb hörte aber die Religion für ihn nicht auf, wesentlich Sache des Gemüthes zu sein. Seine freisinnige theologische Richtung machte ihn allem Mysticismus und Dogmatismus abgeneigt. Er fragte nicht sowohl, was der Mensch glaubte, als was er war. Auch die Kirche war ihm eine Schule im großen, eine Anstalt für veredelnde Menschenbildung. Dieser Auffassung entsprachen seine geistlichen Reden; „in ihnen war, wie ein Kenner über sie urtheilt, alles streng und wohl geordnet, klar, durchsichtig, auf das Leben anwendbar. Der äußere Vortrag erreichte in der Regel

das Ziel einer kunstmäßigen Vollendung, was die Farbengebung sowohl in Hinsicht der Betonung, als der Action betrifft. Vielleicht hat Deutschland in letzterem Bezuge nie einen so ausgezeichneten Kanzelredner gehabt." Als Hauptaufgabe der Volksschule betrachtete N. gleichfalls die Aufklärung und Bildung des Verstandes. „Durch Verstandesübungen, sagt er, werden die sämmtlichen intellectuellen Geisteskräfte angeregt, die Aufmerksamkeit geweckt, der Verstand zum Nachdenken gewöhnt, die Sprachwerkzeuge geübt, die Sprache selbst gebildet, zur mündlichen Wohlredenheit und zum guten schriftlichen Ausdruck am meisten vorbereitet." Deshalb drang er stets darauf, das Gedächtnis der Kinder nicht mit unverständlichen Formeln zu beschweren. Mit Betrübnis nahm er war, wie in den letzten Jahren seines Lebens das preußische Schulwesen unter dem Ministerium Eichhorn eine von dem bisherigen Wege abweichende Bahn einzuschlagen begann. Parteimann im engeren Sinne des Wortes oder einseitiger Anhänger einer einzelnen pädagogischen Schule war N. gleichwohl nicht; seine humane Gesinnung und seine Toleranz gestatteten ihm die Anerkennung des Richtigen und Guten auch bei seinen Gegnern. So war er auch in der Handhabung der Methode nie kleinlich oder ängstlich pedantisch; die einfachste war ihm die beste, und er wollte darin nicht zu engen Spielraum. „In Fesseln kann sich kein Mensch gut bewegen, pflegte er zu sagen, am wenigsten ein Schulmann."

N. starb nach kurzem Krankenlager am 8. Februar 1846. (Vergl. Balster, B. C. L. Natorp in seinem Leben und Wirken. 2. Aufl. Essen, G. D. Bädecker 1848).

Dr. **G. Natorp.**

Naturell, s. Individualität.

Naturaliensammlungen, s. Naturhistorische Sammlungen.

Naturalismus, s. Erziehung, verkehrte Richtung S. 267.

Naturgemäßheit, s. Unterricht.

Naturgeschichte. Wer es unternimmt, die Naturwissenschaften auf ihren Werth und ihre Behandlungsweise als Gegenstände des Schulunterrichts zu untersuchen, befindet sich nicht in der günstigen Lage des Bearbeiters eines seit lange auf Schulen eingebürgerten Lehrfachs; der denkende Geist von Generationen hat hier noch nicht die Ansichten geklärt und es steht ihm nicht die Erfahrung einer langen Reihe von Jahren leitend und warnend zur Seite. Als Wissenschaften in ihrer heutigen Gestalt zwar Kinder der neuen Zeit, ihrer hohen Ausbildung jedoch sich wohl bewußt, fordern die Naturwissenschaften Einlaß in die Bildungsstätten der Jugend, aber die Inhaber der letzteren tragen gerechtes Bedenken, dieser Forderung so ohne weiteres nachzukommen, sie wissen nicht, in wie weit die wohl durchdachte und längst bewährte Ordnung derselben durch die Eindringlinge gestört und ihre berechtigte Existenz dadurch gefährdet werden könne; und auch da, wo man sie zugelassen, fehlt noch viel daran, daß sie als wesentliches mit dem Organismus des Ganzen lebendig verwachsenes Glied gelten könnten. In besonderem Maß ist dies der Fall bei den naturgeschichtlichen Wissenschaften. Sie haben als Lehrfächer der Schulen von allgemeinen Bildungszwecken so gut wie gar keine Geschichte, denn was als echte historia naturalis gelehrt wurde, kann nicht in Betrachtung kommen, der Betrieb derselben als empirischer, auf die eigene Beobachtung gegründeter Wissenschaften ist, wo sie in den Schulen Eingang gefunden, von ganz neuem Datum. Die bestehenden Lehrpläne und die gesetzlichen Vorschriften über den Betrieb derselben weichen in den verschiedenen Ländern in der auffallendsten Weise von einander ab und unterliegen selbst in kürzeren Zeitläuften tiefgehenden Abänderungen; der feste Boden, den die Untersuchung von diesen erwartete, erweist sich deshalb als wankend und unsicher. Die pädagogische Literatur geht ihnen entweder vorsichtig aus dem Weg, oder wo sie sich auf sie einläßt, da tritt eine solche Fülle vielgestaltiger und weit auseinandergehender Meinungen und Vorschläge zu Tag, daß die Vermittelung derselben als eine nicht zu lösende Aufgabe erscheint, und nur hin und wieder, wo wissenschaftliche Sachkenntnis und pädagogische Einsicht sich ver-

einigen, taucht ein heller Leitstern auf, geeignet wenigstens über einen Theil der durcheinanderflutenden Ansichten ein sicheres Licht zu verbreiten.

Bei solchem Mangel eines festen historisch erwachsenen Bodens ist die Untersuchung über die Berechtigung der naturgeschichtlichen Wissenschaften als Lehrfächer der Schulen und über ihre Behandlung als solcher auf den einen Weg verwiesen, direct an dieselben heranzutreten, die ihren Inhalt bildenden wissenschaftlichen Thatsachen, sowie die Weise ihrer Gewinnung mit der unbefangenen Schärfe, wie sie dem Naturforscher eigen sein muß, zu prüfen und zuzusehen, wie sich beide zur Entwicklung, Uebung und Bereicherung des jugendlichen Geistes verhalten, und wie sie sich mit dem übrigen, was die Schule zu diesem Zweck vornimmt, vertragen.*) Es werden sich dann durch dieses Verfahren je nach den Zwecken, welche die verschiedenen Schulen verfolgen, und je nach dem Standpunct und der Reife der Schüler, welche sie besuchen, die besonderen Normen sowohl in Bezug auf die Auswahl des naturgeschichtlichen Materials als auch auf seine ganze Behandlungsweise leicht und sicher ergeben.

Unter dem Namen Naturgeschichte begreift man in althergebrachter Weise die Zoologie, Botanik und Mineralogie, an welche letztere sich dann die Petrographie, Geognosie, Geologie und Petrefactenkunde anzuschließen pflegen. Es erhellt auf den ersten Blick, daß hier sehr heterogene Dinge zusammengefaßt sind, in dem Maß, daß die Gegenstände der beiden erstgenannten Wissenschaften, die Thiere und Pflanzen mit den Mineralien und Felsarten nicht viel mehr gemein haben, als daß sie, die einen wie die anderen, irdische Naturkörper sind, daher man denn auch mit Recht den Gesammtbegriff Naturgeschichte aufzugeben oder doch auf die Zoologie und Botanik zu beschränken anfängt, deren Objecte wirklich eine Lebensgeschichte haben, sie alle zusammen aber als die beschreibenden Naturwissenschaften bezeichnet, mit welcher Benennung freilich auch weder ihr Umfang noch ihre Eigenthümlichkeit so recht getroffen ist. Bei dieser diametralen Verschiedenheit der Mineralogie und bei den Gegensätzen, die auch die Zoologie und Botanik bei aller Verwandtschaft wenigstens in der Ausführung des Unterrichts darbieten werden, ist es dann nicht zu umgehen, die drei Wissenschaften in der Untersuchung auseinander zu halten.

Unter den Schulen, welche hier in Betracht kommen und welche sämmtlich nicht die Wissenschaft um ihrer selbst willen lehren, sondern deren Zwecken die Wissenschaft dient, nehmen unbestritten die Gymnasien durch ihre hohe culturhistorische Bedeutung die erste Stelle ein. Durch eine langjährige Erfahrung hat ihr Organismus in allem übrigen ein bestimmtes festes Gepräge angenommen, welches durch das eine Glied, über das so große Meinungsverschiedenheit herrscht, nicht wohl geändert werden kann. Die Untersuchung findet daher hier wenigstens von der Schule her gegebene Grenzen vor, innerhalb deren sie sich bewegen muß. Wird hiedurch einerseits die Schwierigkeit der Gewinnung eines allseitig befriedigenden Resultats vermehrt, so wird doch andererseits das gewonnene desto sicherer sein. Es ist deshalb wohl gerechtfertigt, gerade mit den Gymnasien die Reihe der in Betracht zu ziehenden Schulen zu beginnen.**)

*) Daß der einzelne, welcher diesen Weg der Untersuchung einschlägt, die abweichenden oder übereinstimmenden Resultate, welche andere auf demselben gewonnen, nicht ignoriren, vielmehr sich in steter Beziehung dazu halten wird, versteht sich von selbst. Es ist daher das Brauchbare aus der einschlagenden Literatur im Folgenden, wie der Kundige leicht sehen wird, überall wohl berücksichtigt, dagegen die stete Hinweisung darauf der Kürze wegen unterlassen worden.

**) Es lassen sich zwar nicht nur über die Ausführung und Methode, sondern auch über die Begrenzung, Aufeinanderfolge der Theile u. s. w. allgemeine Principien für den naturgeschichtlichen Unterricht aufstellen, welche Geltung haben, er möge in irgend welcher Ausdehnung oder an einer Schule gegeben werden, an welcher er wolle. Dieselben modificiren sich jedoch vielfach je nach den besonderen Zwecken und es wird deshalb ein viel vollständigeres und schärferes Bild von seiner Gestaltung gewonnen, wenn gleich ins Concrete gegangen und der ganze Plan

Die Gymnasien sind die Schulen, welche zunächst von denjenigen besucht werden, die sich einem wissenschaftlichen Fachstudium widmen wollen, und welche neben der Vorbereitung zu dem erfolgreichen Betrieb eines solchen auch zu einer allgemein menschlichen Bildung wenigstens den Grund zu legen bestimmt sind. Die beschreibenden Naturwissenschaften sind für eine Anzahl wissenschaftlicher Berufsfächer hinsichtlich ihres Inhalts eine nicht zu umgehende Grundlage, der künftige Mediciner, Pharmaceut, Forstmann, Bergmann u. s. w. bedarf ihrer mehr oder weniger als Hülfswissenschaften für sein Fachstudium. Aber auch wer sich einem Fache widmet, für welches sie nicht diese Bedeutung haben, wird eine Lücke in seiner Bildung fühlen, wenn er fremd in ihnen geblieben ist. Die Beschäftigung mit den Naturwissenschaften überhaupt nimmt vorzugsweise die Beobachtung, welche uns die Körperwelt aufschließt, in Anspruch, eine Thätigkeit des Geistes, die durch keinen anderen Zweig der Gymnasialstudien cultivirt wird, deren Ausbildung aber für jeden Menschen, er gehöre einem Beruf an welchem er wolle, von unschätzbarer Wichtigkeit ist, und deren manche Berufszweige ganz und gar nicht entbehren können. Es wird daher durch den Betrieb der Naturwissenschaften eine sehr wesentliche Befähigung erworben, die ohne sie nicht zur Entwicklung käme, und dies ist der formell bildende Einfluß derselben. Physik und Chemie stehen in dieser Beziehung zwar mindestens den beschreibenden Naturwissenschaften gleich, aber sie werden sich in gründlicher und zusammenhängender Weise nur in oberen Gymnasialclassen betreiben lassen, während höchstens einzelne ausgewählte Partien derselben dem jugendlicheren Alter in Unterclassen mundgerecht gemacht werden können. Anders ist es unter den beschreibenden Naturwissenschaften mit der Zoologie und Botanik, sie zeigen sich gerade für dieses Alter ganz am Platz, da sie gar nichts voraussetzen als ein offnes Auge, wie es der Jugend eigen zu sein pflegt, während die Mineralogie Vorkenntnisse aus der Chemie, Physik und Mathematik voraussetzt, und daher ebenfalls nur in Oberclassen gelehrt werden kann. Dazu kommt, daß wenn erst im späteren Jugendalter der Anfang mit der Bildung des Beobachtungsvermögens gemacht würde, es sehr schwer halten müßte, den durch seine übrigen Beschäftigungen von der Beobachtung körperlicher Gegenstände abgelenkten Geist mit Erfolg wieder darauf hinzuführen. Es wird also das Studium der Zoologie und Botanik sich sehr wohl für die Unterclassen der Gymnasien eignen, die Physik dagegen und Chemie, sowie die Mineralogie, wenn sie gelehrt werden soll, finden ihren geeigneteren Boden erst in den Oberclassen. *)

Es entsteht nun weiter die Frage, ob es möglich ist, einen wirklich fruchtbringenden naturgeschichtlichen Unterricht ohne Beeinträchtigung der übrigen **) Fächer und namentlich der altclassischen Studien auf den Gymnasien einzuführen, und es ist gerade

desselben dargelegt wird, wie er zunächst an einer Schule von ganz festgestellter Bestimmung gegeben werden muß. In Betreff der anderen Schulen läßt sich dann alles ganz kurz fassen, indem nur erwähnt zu werden braucht, was da anders einzurichten ist.

*) Um Wiederholungen zu vermeiden, muß über die Frage der Berechtigung des gesammten naturwissenschaftlichen Unterrichts auf Gymnasien und anderen Schulen, über die Auswahl der zu lehrenden Fächer, und ihre Vertheilung unter die verschiedenen Classen auf den Artikel „Naturwissenschaften" verwiesen werden, der eigentlich die principielle Grundlage bildet für die specielleren Ausführungen im Gebiete der naturgeschichtlichen Fächer, wie denn überhaupt die drei Artikel: „Naturgeschichte", „Naturhistorische Excursionen und Sammlungen" und „Naturwissenschaften" einander vielfach ergänzen.

**) Man mag von den altclassischen Studien denken, wie man will, man mag sie in Bezug auf allgemein menschliche Bildung und zur Vorbildung für das akademische Fachstudium für nothwendig oder für entbehrlich erachten, jedenfalls müßen sie, um ihre Wirkung vollständig zu entfalten, in vollem Maß betrieben werden, und jede Verkümmerung derselben würde die von ihnen erwarteten Früchte zweifelhaft machen.

dies die hauptsächlichste Besorgnis und zwar eine sehr berechtigte bei den Gegnern dieses Unterrichts. Die Gymnasien sind im Gegensatz zu ihrer einfachen Einrichtung in älterer Zeit, wo die lateinische und griechische Sprache und die römischen und griechischen Autoren fast ausschließlich oder doch ganz vorwiegend die Thätigkeit ihrer Schüler in Anspruch nahmen, dermalen sehr reich ausgestattet, so daß man geneigt sein sollte, eher auf Vereinfachung als auf weitere Bereicherung derselben zu denken.

Bei dem lebhaften Interesse und bei der Leichtigkeit, womit der jugendliche Geist, dessen Beobachtungsgabe für sinnliche Dinge noch nicht abgestumpft ist, die Gegenstände der Natur erfaßt, ist auch mit verhältnismäßig sehr geringem Aufwand an Zeit und Kraft etwas tüchtiges in diesem Gebiete zu erreichen. Dazu kommt, daß hier die geistige Thätigkeit des Schülers vorzugsweise in den Lehrstunden, wo die Objecte demselben vor Augen sind, in Anspruch genommen wird, häusliche Vorbereitung wegfällt und nur eine Repetition des Gesehenen unter Führung des Lehrbuchs nothwendig ist, welche letztere, wenn der Unterricht rechter Art war, sehr leicht sein wird. Das Einsammeln von Pflanzen, Insecten ꝛc., um die nöthigen frischen Exemplare beim Unterricht zu haben, sowie überhaupt die Beschäftigung der Schüler auf Excursionen mit der sie umgebenden Natur, welche den Unterricht ergänzen muß, kann viel eher als Erholung denn als Anstrengung angesehen werden. Es wird sich daher, wenn nur in den ersten f ü n f Jahrescursen z w e i wöchentliche Lehrstunden für Zoologie und Botanik bestimmt und in richtiger Weise angewandt werden, sehr viel erreichen lassen, ohne daß in den Oberclassen ein weiterer Unterricht hinzuzutreten braucht, und eine Beeinträchtigung der übrigen Gymnasialfächer durch die geringe in Anspruch genommene Zeit und Kraft wird nicht zu befürchten sein. *) Eine Verringerung der zwei wöchentlichen Stunden auf eine einzige würde, wie sie überhaupt bei keinem Lehrfach sich pädagogisch rechtfertigen läßt, nicht ausreichen, den Schüler ernstlich für den Gegenstand zu engagiren, und eine Beschränkung auf weniger Jahrescurse weder die hinlängliche formelle Uebung noch die materiellen Kenntnisse in genügendem Maß erwerben lassen, ohne den Schüler zu überladen. Die hier vorgeschlagene Ausdehnung des zoologisch-botanischen Unterrichts ist daher das Minimum für einen erfolgreichen Betrieb desselben, wird aber auch in Berücksichtigung der übrigen Gymnasiallehrfächer nicht wohl zu überschreiten sein und dies um so weniger, als die zwei wöchentlichen Stunden während eines Zeitraums von fünf Jahren genug sind, um die Partien der beiden Wissenschaften, welche sich in dem jugendlichen Alter von 10—15 Jahren und in dem Gymnasium überhaupt betreiben lassen, mit aller Gründlichkeit durchzuarbeiten.

Jeder Unterricht in den beschreibenden Naturwissenschaften muß, wenn er irgend

*) Als ein gewichtiges Zeugnis dafür, daß von dieser Ausdehnung des naturgeschichtlichen Unterrichts bei einer gesunden Einrichtung der Gymnasien für die Erreichung ihrer Ziele keine Gefahr droht und auch von einsichtsvoller Seite nicht befürchtet werden wird, möge angeführt werden, was ein im Gebiet der Gymnasialpädagogik sehr anerkannter Mann sagt, welcher der Zerstreuung, Oberflächlichkeit und Scheinbildung der Zeit gegenüber mit Recht darauf dringt, daß die Schule in ihren Räumen der Jugend ein Asyl der Sammlung, der einfachen gründlichen Geistesarbeit bewahre: „Ist dem Knaben eine ihn extensiv und intensiv stark in Anspruch nehmende Centralthätigkeit gesichert, so ist von zwei naturhistorischen Lehrstunden und der in ihnen dargebotenen, verständigen Einführung in ein Gebiet, gegen welches sich ohnehin keiner abschließen kann, keine Zerstreuung zu besorgen, wohl aber, abgesehen von dem nächsten Zwecke, eine wohlthätige Erfrischung und Erhaltung der geistigen Elasticität zu erwarten. Auch die Besorgnis, daß naturgeschichtlicher Unterricht, indem er zerlegende Betrachtung der Pflanzen, der Thiere u. s. w. nach ihren Theilen fördere und fordere, die Freude an der Natur in ihrem Gesammtleben, den Sinn für dieses mindere, dagegen zu roher Mishandlung des Naturlebens verleite, trifft nur bei ungeschickter Behandlung der Sache zu. Durchaus zweckmäßig aber beschränkt der preußische Normalplan den naturhistorischen Unterricht auf die unteren und mittleren Classen" u. s. w. Landfermann: Zur Revision des Lehrplans höherer Schulen und des Abiturientenreglements in Mützells Zeitschr. f. d. Gymn. 1855. Oct. S. 764.

Früchte tragen soll, in formeller oder materieller Hinsicht, von den Objecten selbst ausgehen; ohne Anschauung der Thiere, Pflanzen oder Mineralien würde weder eine wirkliche Kenntnis derselben erlangt, noch die Beobachtungsgabe geübt und ausgebildet werden. Nur da, wo Thiere oder Pflanzen selbst überhaupt nicht oder nicht im rechten Zustand vorgelegt werden können, dürfen Abbildungen als Ersatz gebraucht, nach den bloßen Beschreibungen des Lehrbuchs aber jene gar nicht vorgenommen werden. Es ist daher für einen gedeihlichen Betrieb des Studiums von größter Wichtigkeit, daß die einzelnen Theile der Zoologie und Botanik hinsichtlich der Jahreszeit so gelegt werden, daß, wo die Objecte frisch betrachtet werden müßen, diese zu haben sind. Von den Thieren sind es außer den Gliederthieren nur wenige Gruppen, wo Lehrer oder Schüler lebende oder doch frische Exemplare leicht herbei zu schaffen im Stande sein werden. Die meisten werden an ausgestopften, getrockneten oder in Spiritus aufbewahrten Stücken zur Anschauung gebracht werden müßen. Anders ist es bei den Pflanzen. Getrocknete Exemplare genügen hier nicht, oder sind nur, wo es nicht anders geht, z. B. wenn die zu verschiedener Zeit blühenden Species einer Gattung unter sich verglichen werden sollen, dem Herbarium zu entnehmen. Die eigentlich zur Untersuchung vorgelegten Arten müßen frisch sein. Daher werden im allgemeinen die Sommersemester der Botanik, die Wintersemester der Zoologie gewidmet werden, und nur der Unterricht über die Gliederthiere wenigstens zum Theil in den Sommer fallen müßen. Was von Reptilien, kleinen Säugthieren, Mollusken ꝛc. von den Schülern im Sommer bei Excursionen gefunden wird, kann immerhin noch einmal neben den Pflanzen betrachtet werden. Bei der Kleinheit der zur Unterscheidung benutzten Organe und bei der großen Zahl der Arten, von sonstigen Schwierigkeiten des Studiums abgesehen, müßen die Gliederthiere ziemlich gegen das Ende des zoologischen Curses verwiesen werden, und bei den vielfachen Beziehungen der Insecten zu der Pflanzenwelt würde sich der letzte Sommer für die dann in der Botanik schon vorgeschrittenen Schüler gut zur gleichzeitigen Vornahme von Pflanzen und Insecten eignen. Hiernach fiele also zweckmäßig die Botanik in die vier ersten Sommer, die Zoologie in die fünf Winter und der fünfte Sommer wäre der Botanik und Entomologie zugleich gewidmet. *)

*) Hiermit erledigt sich dann auch die so häufig discutirte Frage, ob der naturgeschichtliche Unterricht mit der Zoologie oder mit der Botanik anfangen solle. Nur wenn bloß die Sommersemester mit 4 wöchentlichen Stunden für diesen Unterricht bestimmt werden sollten, wird die Frage wieder praktisch, indem es für den Anfang wenigstens nicht geeignet sein dürfte, beide Fächer neben einander zu betreiben. Es ist nicht zu leugnen, daß die Knaben die Thierwelt mehr anspricht, als die Pflanzenwelt, die Thiere, namentlich die höheren, stehen ihm näher, er geht mit ihnen um und die Aeußerungen ihres Seelenlebens fesseln sein Interesse, während er die Pflanzen von vornherein gar nicht als lebende Wesen anzuerkennen geneigt ist, auch erfreuen ihn gar sehr die schönen Geschichten von Elephanten, Löwen, Krokodilen und anderen hervorragenderen Arten der höheren Thierwelt, und es könnte deshalb scheinen, als müße mit der Zoologie begonnen werden. Aber wenn es sich um die scharfe Unterscheidung der Formen handelt, bieten die Thiere meist viel größere Schwierigkeiten dar, man ist vielfach genöthigt, in Ermangelung natürlicher Exemplare zu Abbildungen zu greifen, namentlich gleich bei den Säugethieren, die Formen sind viel zahlreicher und mannigfaltiger gebaut, die innere Organisation ist mehr zu berücksichtigen und die Uebungen im eigenen Bestimmen lassen sich nur in wenigen Gebieten vornehmen (s. S. 110). Das ist alles anders bei den Pflanzen. Das Gebiet ist, wenigstens wenn man sich auf die höheren Pflanzen beschränkt, ein engeres, die Exemplare sind leicht und in hinlänglicher Anzahl zu schaffen, die Hülfsmittel zum Bestimmen besser oder wenigstens dem Standpunct des Schülers angemessener, es ist hier gestattet gleich von vornherein in vollem Maß die eigene Beobachtung eintreten zu lassen und durch das ganze Gebiet beizubehalten, es wird schneller Selbständigkeit beim Bestimmen erlangt und es ist eher möglich zu einem erschöpfenden Abschlusse zu gelangen. Die specielle Botanik, die so recht eigentlich die Schule für alles Studium der beschreibenden Naturwissenschaften bildet, ist daher, wenn beide hinter einander gelehrt werden sollen, der Zoologie voranzusetzen.

Besser wäre es freilich schon der hellern Tage wegen, wenn der naturgeschichtliche Unterricht nur im Sommer vierstündig gegeben würde, und dagegen etwa der geographische oder geschichtliche in doppelter Stundenzahl bloß im Winter stattfände. Die damit verbundene halbjährige Unterbrechung kann wenigstens für ersteren kein Bedenken haben, da, man mache es wie man wolle, wenigstens die nur im Sommer mit Erfolg zu lehrende Botanik halbjährige Unterbrechungen erleiden muß.

Ist hiermit die Ausdehnung der Zeit nach festgestellt, welche der naturgeschichtliche Unterricht auf den Gymnasien haben muß und haben kann, und ist auch der Zoologie und der Botanik einer jeden ihre Stelle in den einzelnen Jahrescursen angewiesen, so wird nunmehr die Auswahl und richtige Vertheilung der zu lehrenden Partien beider Wissenschaften, sowie die Weise des Betriebs derselben, die Unterrichtsmethode, zu erörtern sein. Bei der großen Verwandtschaft beider Fächer ließen sich recht wohl eine Anzahl Principien aufstellen, welche gleichmäßig für beide gelten. Dennoch aber bieten sie, wie bereits Eingangs erwähnt, auch wieder Gegensätze genug dar. Sie werden daher besser einzeln zu behandeln und es wird mit der Botanik als der zugänglicheren zu beginnen sein. *)

Wenn wir den gesammten Inhalt der botanischen Wissenschaft überschauen, so ergeben sich als Theile derselben erstlich die Morphologie oder Organologie, die uns den äußeren Bau der Pflanze und ihrer Organe überhaupt vor Augen führt, die Anatomie, welche den Pflanzenkörper in die elementaren Gebilde zerlegt, aus denen seine Organe sich aufbauen, die Chemie der Pflanzen, welche die Stoffe nachweist, die ihren Körper bilden, endlich die Physiologie derselben, die ihre Lebensh e r g ä n g e behandelt. An diese die allgemeine Botanik bildenden Theile schließen sich die an, welche die Normen der wissenschaftlichen Bearbeitung der Vielheit der Arten aufstellen, namentlich die Systemkunde, endlich der unübersehbare Theil derselben, die specielle Botanik, welche die einzelnen Arten, Gattungen zc. charakterisirt. Die Verbreitung der Pflanzen auf der Erde und ihre Geschichte während der Entwicklung der Erdrinde, endlich die Geschichte der Wissenschaft bilden den Schluß des weiten Ganzen. Es ist für sich klar, daß eine eingehende Behandlung der Anatomie, Chemie und Physiologie der Pflanzen, dieser schwierigsten und noch lange nicht ausgebauten Theile der Botanik, kaum in den Bereich des Gymnasialunterrichts gehören kann, jedenfalls über die Fassungskraft des jugendlichen Alters der Unterclassen hinausgeht, und überhaupt nicht Gegenstand eines Anfangsunterrichts sein kann, schon deswegen nicht, weil sie überall die Kenntnis der einzelnen Pflanzen voraussetzt. Auch ist die Wissenschaft selbst bei ihrer Entwicklung nicht einen solchen Weg gegangen, sie begann mit den einzelnen Pflanzenarten und jene Theile derselben sind ihre jüngsten. Die Kenntnis des äußeren Baues der Pflanze nach seinen wichtigsten Puncten und der der Untersuchung zugänglicheren Arten, also der Phanerogamen und Gefäßkryptogamen hauptsächlich der einheimischen, nebst der Zusammenfassung derselben im System ist das Nächstliegende und muß also der erste Gegenstand jedes botanischen Unterrichts sein. Hierauf beschränkt findet derselbe in den 4 bis 5 Sommersemestern hinreichende Zeit. Gewiße Grundbegriffe der übrigen Theile der Botanik kommen dann am Schluß und müßen sogar vorher schon da, wo sie zum

*) Schon um die Möglichkeit der Erreichung des gesteckten Ziels nachzuweisen und die dafür in Aussicht genommene Zeit zu rechtfertigen, ist es nothwendig, bei der Darstellung des botanischen und zoologischen Unterrichts in den unteren Gymnasialclassen nach Inhalt, Ausdehnung und Behandlungsweise ins einzelne zu gehen und so die ganze Physiognomie dieses Unterrichts ins klare zu stellen. Ueberhaupt wird durch solche detaillirtere Darstellungen die Sache mehr gefördert als durch allgemeine Reden; nicht bloß darauf kommt es an, was gelehrt wird, sondern auch in welcher Auswahl und in welcher Weise. Es soll damit jedoch nichts weniger als ein endgültiger Lehrplan gegeben werden, dafür sind die beiden Unterrichtsfächer zu neu und ihre Technik zu jung.

Verständnis nothwendig sind, klar gemacht werden. Sie werden dann dazu dienen, anregende Einblicke in die tieferen Partien der Wissenschaft zu geben.*)

Wenn irgendwo, so ist es bei der Botanik möglich, dem obersten Grundsatz jedes naturgeschichtlichen Unterrichts, wonach alle Erkenntnisse der eigenen Untersuchung der Objecte entnommen werden müßen, gerecht zu werden. Auch eine arme Flora bietet hinlängliches frisches Material für eine Reihe von Jahren. Die Pflanzen sind leicht zu erlangen, die Schüler werden es gern übernehmen, die nöthigen Exemplare selbst einzusammeln und es macht wenigstens bei den gewöhnlicheren Arten nicht viel Mühe, deren so viele herbeizuschaffen, daß jeder in der Classe ein Exemplar vor sich hat. Bei selteneren mögen eines oder einige ausreichen, die nach der Beschreibung herumgereicht werden, was in späteren Cursen ganz wohl angeht; im Anfang werden gerade die selteneren nicht leicht beigebracht werden. Um den verschiedenen Bau der Pflanzenorgane sowohl, als die Eigenschaften der einzelnen Arten zur klaren und gründlichen Kenntnis zu bringen, lassen sich nun verschiedene Wege für den Lehrer denken. Entweder zeigt er die Pflanzen oder ihre Organe vor und beschreibt sie den Schülern. Hierdurch werden Kenntnisse mitgetheilt, aber die eigene Kraft der Schüler zu wenig in Anspruch genommen, sie müßen sich passiv verhalten und ihre Aufmerksamkeit erlahmt bald. (Die Pflanzen zu zeigen und bloß den Namen zu nennen, giebt weder sichere Kenntnis noch die Uebung im Beobachten. Manche werden später wieder erkannt, andere nicht oder verwechselt.) Oder er läßt die Schüler selbst beschreiben. Das ist ein fruchtbringenderes Verfahren, aber es ist zu schwer, wenigstens für den Anfänger, und nur in den späteren Cursen können solche Uebungen im regelrechten Beschreiben zuweilen zum großen Vortheil der Schüler vorgenommen werden. In beiden Fällen bleibt die Grenze zwischen wesentlichen und unwesentlichen Merkmalen unberücksichtigt, oder der Lehrer muß sie dem Schüler angeben und gleichsam aufdrängen. Viel zweckmäßiger ist es schon, verschiedene Pflanzen vergleichen zu lassen. Je nachdem man die Arten wählt, kann man so zum Begriff der Gattung gelangen, indem man die gemeinsamen Merkmale als Gattungscharakter zusammenfaßt. Aber wenn der letztere wirklich gewonnen werden soll, so muß der Lehrer sehr mit Vorbedacht wählen, und der Schüler, wenn er für sich diese Operation unternimmt, ist in Gefahr auf arge Irrwege zu gerathen. Besser macht sich dies Verfahren, wenn es sich darum handelt, den verschiedenen Bau der Organe kennen zu lehren z. B. der Blätter. Aber es wird auf die Länge immer trockener und der Lehrer muß zu viel selbst geben, da die Sprache der Schüler zu arm ist, um alle Verschiedenheiten auszudrücken. Deshalb hat man mit Recht angefangen einen andern Weg einzuschlagen: man läßt die Schüler die

*) Man könnte einwenden, daß hier und ebenso bei der Zoologie durch die Beschränkung des zusammenhängenden Unterrichts auf die vorzugsweise descriptiven Partien die allgemeine naturwissenschaftliche Bildung beeinträchtigt, keine Ansicht vom Naturganzen gewonnen, die einzelnen zur Betrachtung kommenden Gegenstände aus dem natürlichen Zusammenhange mit dem Ganzen gerissen und in den künstlichen des Systems gezwungen, nichts über ihre Verbreitung an der Erdoberfläche und ihr Verhältnis zu derselben mitgetheilt, überhaupt statt einer großartigen Anschauung von der Natur, nur die Kenntnis von z. Th. minutiösen und unwichtigen Bruchstücken derselben geboten werde. Aber die Thiere und Pflanzen werden nicht aus dem natürlichen Zusammenhang gerissen, denn der Schüler sieht sie auf seinen Excursionen in demselben und lernt dabei ein gutes Stück von ihrer Verbreitung kennen, er kann sie jedoch nicht so, wie sie sich in Feld und Wald unter einander finden, bei sich zusammenfassen; mit dem Ganzen kann nicht angefangen werden, am wenigsten in dem betreffenden Alter, es begreift sich erst aus seinen Theilen, und soweit es möglich ist, sollen ja Blicke auf das Ganze geworfen werden; die allgemeine naturwissenschaftliche Bildung endlich kann die Schule nicht vollenden, nur den Grund dazu legen, und dies thut sie, indem sie mit den elementaren Gebieten beginnt (auch die Wissenschaft selbst als eine empirische beginnt mit dem Einzelnen). Der Schüler muß erst die Buchstaben lernen, wenn er in dem Buch der Natur lesen will, und es ist viel besser, daß man ihn in Stand setzt es selbst zu lesen, als daß man es ihm vorliest.

Pflanzen nach einem geeigneten Lehrbuch oder einer Flora bestimmen. Zwar wird häufig noch dieser Weg nur für die Vorgeschritteneren empfohlen, aber er läßt sich ganz gut gleich von Anfang an betreten, wenn man nur mit leichter zu bestimmenden Arten beginnt, langsam und sicher genug vorangeht und durch häufige Repetition für das Festhalten der gewonnenen Anschauungen sorgt. Hier wird freilich einige Kenntnis der Terminologie und die eines Systems vorausgesetzt, und beides muß der Lehrer geben, wozu ein paar Stunden ausreichen, aber nachdem dies geschehen, gewinnt der Schüler alle weiteren Erkenntnisse selbst und der Lehrer ist ihm nur dabei behülflich. Er vergleicht beim Bestimmen den Bau der ihm vor Augen befindlichen Pflanze mit der Beschreibung in seinem Buch, und ist genöthigt die Eigenschaften aller Theile, welche die Beschreibung enthält, darauf anzusehen, ob sie mit dem in letzterer Gesagten übereinstimmen oder nicht, er muß also beobachten und urtheilen, er lernt dadurch, wenn die Beschreibung gut ist, gerade die wesentlichen Eigenschaften der Pflanze kennen, er erfährt auf dem Weg, den er geht, zuerst, in welche Oberabtheilung, sodann in welche Unterabtheilung des Systems seine Pflanze gehört und wird zuletzt zu dem Namen derselben geführt. Das Verfahren, welches er eingeschlagen, gereicht ihm zu großer Befriedigung, er fühlt sich, daß er etwas selbst errungen hat und es lockt ihn in ähnlicher Weise weiter zu verfahren. Es nöthigt ihn aufs schärfste aufzumerken und sich des richtigen Verständnisses der terminologischen Ausdrücke zu versichern, da das geringste Versehen oder der unbedeutendste Irrthum ihn von seinem Ziele weit abführen kann. Die hohe Bedeutung solcher Thätigkeit für formelle Geistesbildung erhellt von selbst, ihre materielle Wichtigkeit liegt darin, daß sie überhaupt der einzige Weg ist, für sich selbst sicher zur Kenntnis der Pflanzen zu gelangen, indem sie zugleich Namen und Charakteristik derselben giebt; das System bietet die Loculamente dar, in welche die nunmehr etiquettirte Species einregistrirt wird.

Nach welchem System bestimmt wird, ob nach dem natürlichen oder einem künstlichen, würde irrelevant sein, vorausgesetzt daß sich sicher und leicht danach bestimmen läßt. Bis jetzt erweisen sich die künstlichen Systeme, die nach den Verschiedenheiten weniger Organe mit logischer Schärfe durch fortgesetzte Theilung ein wohlgegliedertes Fachwerk liefern, in welchem jede Pflanze ihren Platz findet, als die geeignetsten. Man hat gegen das künstliche System Linné's als Mittel zum Bestimmen manche nicht unbegründete Bedenken erhoben, aber es ist in den zum Schulgebrauch bestimmten Lehrbüchern und Floren so verbessert oder zurechtgeschnitten, daß die Schwierigkeiten, die es dem Bestimmenden bietet, umgangen werden.

Es kann mithin so ganz gut zu Grund gelegt werden. Man muß wegen der Schwierigkeit nicht zu ängstlich sein; jedenfalls steht ja für den Anfang der Lehrer seinen Schülern deshalb zur Seite. Will man dieselben aber dem Linnéischen System nicht anvertrauen, so giebt es Bücher genug von Kürin an bis Willkomm, welche die Verschiedenheiten anderer Theile als der Sexualorgane der Bildung der größeren Abtheilungen zu Grund legen. Viel wichtiger als dieser Punct ist der, daß die Charakteristiken der einzelnen Abtheilungen bis herab zur Gattung und Art nicht zu dürftig sind, nicht einen, sondern wo irgend möglich mehrere Gegensätze in den coordinirten Gruppen geben. Gegen diesen Vorzug kann man immerhin es nachsehen, wenn die Form nicht streng tabellarisch oder consequent dichotomisch ist.*) Daß der Schüler

*) Gute, zweckmäßig eingerichtete Lehrbücher sind für das Bestimmen der Pflanzen, wie der Thiere und Mineralien ein unentbehrliches Bedürfnis, im übrigen dienen sie, da der Schüler alles an den Objecten selbst ablesen muß, nur als Hülfsmittel bei der Repetition, indem sie die vielen Gegenstände und Eigenschaften derselben, die der Schüler einzeln kennen lernt, in geordneter Folge enthalten. Welches ihre Einrichtung sein muß, geht im ganzen aus der Schilderung des Unterrichtsganges hervor. Daß die bis jetzt vorhandenen die rechte Vollendung noch lange nicht in jeder Hinsicht erlangt haben, läßt sich erklären. Wenn es Jahrhunderte gedauert hat, bis man praktische lateinische Schulgrammatiken bekommen, wie kann man da von Jahrzehnten

über den unterscheidenden Merkmalen den Habitus übersehe, ist nicht zu befürchten, da er stets die ganze Pflanze vor Augen hat.

Durch das Bestimmen lernt der Schüler nicht bloß den Bau der einzelnen Pflanzen nebst ihren Namen (es versteht sich, daß er gleich von vorn herein stets den lateinischen Namen zu merken hat, den deutschen daneben nur, wo er wirklich im Leben gebraucht wird) kennen, sondern auch die Benennung der einzelnen Theile und ihrer Eigenschaften, und er gelangt so zugleich zur speciellen Pflanzenkenntnis und zur Kenntnis der Terminologie. Die in dem Buch, wonach er bestimmt, vorkommenden ihm unbekannten Ausdrücke erklärt ihm der Lehrer, wo es nöthig ist, auch durch Zeichnung an der Tafel,*) oder er sucht sie im terminologischen Abschnitt seines Buchs, und zu dem, was er an der Pflanze findet, wird ihm der Ausdruck gesagt. Der Schüler lernt so z. B. bei der Bestimmung von Convallaria majalis L. nicht bloß diese Pflanzenspecies und den Charakter der Gattung, wozu sie gehört, sondern zugleich auch, was Perigon, Schaft, Blütentraube u. s. w. ist, und welches Perigon glockig, welche Blüthentraube einerseitswendig und welche Blätter elliptisch sind. Die Terminologie, die sonst, vor allem andern im Zusammenhang erlernt, durch ihre theilweise Trockenheit das botanische Studium verleiden kann, wird so unter der Hand an den Objecten eingeübt, und es findet jedes eben erlernte sogleich seine Anwendung. Erst wenn eine Anzahl Formen eines Pflanzentheils so vorgekommen, ist es zweckmäßig, sie zusammenzufassen und die wesentlicheren unter den noch unbekannten, namentlich die Gegensätze zuzufügen. Je weiter die Pflanzenkenntnis vorschreitet, um so weniger Neues kommt in der Terminologie hinzu und um so rascher geht die Pflanzenbestimmung voran, während durch die stete Wiederholung der bekannten Termini diese unverwüstlich eingeprägt werden. Die zusammenhängende Behandlung der Organographie kann dann in einem der letzten Sommer in Form einer Schlußrepetition vorgenommen, und dabei auch wohl das Allerwichtigste vom anatomischen Bau der Organe mittelst mikroskopischer Betrachtung von gut gewählten Präparaten sowie von dem Lebensproceß der Pflanzen beigefügt werden. Die bestimmten Pflanzen, wenn sie eine größere Zahl erreicht haben, müßen ebenfalls von Zeit zu Zeit, besonders am Schluß des Halbjahrs in systematischer Folge zusammengefaßt werden, namentlich auch, wenn eine neue Species einer schon bekannten Gattung zur Kenntnis gelangt, die früher bestimmten recapitulirt werden. Hierbei leistet dann das Herbarium, das die Schule besitzen muß, durch die getrockneten Exemplare der Pflanzen, deren Blütezeit vorüber, seine Dienste.**)

die rechte Schulnaturgeschichte verlangen? Ueber beides, wie die naturgeschichtlichen Schulbücher sein müßen und wie die dermaligen sind, wird der Artikel: „Schulbücher" Näheres geben.

*) Es wird vorausgesetzt, daß der Lehrer hinlänglich geübt ist, einen Gegenstand durch einfache Zeichnung an der Tafel seinen wesentlichen Zügen nach darzustellen. Eine Menge Dinge lassen sich hierdurch viel deutlicher, gründlicher und rascher erläutern als durch Worte. Auch der Schüler wird, wo er sich mittheilen soll, in sehr vielen Fällen durch eine solche Zeichnung, sei dieselbe auch noch so unbeholfen, schneller und besser kundgeben, wie er sich eine Sache vorstellt. Es läßt sich übrigens durch Festhalten dieses Verfahrens sehr bald bei Letzterem eine gewiße Geübtheit darin erreichen. Sehr zweckmäßig ist es, wenn hier der Zeichenunterricht unterstützt, indem er, was ohnehin bildender ist, mehr nach der Natur als nach Vorlegeblättern zeichnen läßt. Jedenfalls nöthigt das Zeichnen von Naturgegenständen zu ganz genauer Beobachtung und prägt das Gesehene unauslöschlich ein. Es ist dadurch ein vortreffliches Hülfsmittel für das naturgeschichtliche Studium. †)

†) Zeichnen können ist überhaupt ein wichtiges Erfordernis für den naturwissenschaftlichen Unterricht. Der Lehrer kann dadurch dasjenige, was ihm gerade jetzt wichtig und wesentlich ist, viel deutlicher hervorheben, als insgemein durch Abbildungen und selbst durch Präparate. Wenn der Schüler durch die Zeichnung aufmerksam gemacht ist, so ist er viel eher befähigt, das, worauf es ankommt, bei dem Naturgegenstand, namentlich auch, wenn er ihn durch das Mikroskop betrachtet, auch wirklich zu sehen. D. Red.

**) Die erste Kenntnis jeder Pflanze muß an frischen Exemplaren gewonnen werden, zu der

Die Wahl der zu bestimmenden Pflanzen ist nicht gleichgültig. Im Anfang ist die leichte Bestimmbarkeit und die Häufigkeit maßgebend und es ist daneben nur darauf zu sehen, daß möglichst alle Linnéischen Classen und Ordnungen vertreten werden. Später muß mehr und mehr darauf gesehen werden, daß die Gattungen und Arten einer Anzahl natürlicher Familien für jedes Semester in möglichster Vollständigkeit zur Bestimmung kommen. Die leichteren Familien werden dabei den Anfang bilden, die schwierigeren, wie die Cruciferen, Umbelliferen, Gräser und Halbgräser zuletzt vorkommen, auch die Vervollständigung einzelner Gattungen aus leichteren Familien, deren Arten schwer zu unterscheiden sind, wird für die späteren Sommer vorbehalten. Auf solche Weise erwächst dann dem Schüler, dessen schon geübterer Blick zur Auffassung des Familientypus befähigt geworden, das natürliche System von selbst und es kann am Schluß des vierten oder im fünften Sommer der zusammenhängende Ueberblick über dasselbe gegeben werden.*) Die einzelnen Pflanzen in systematischer Folge vorzunehmen, ist ganz unthunlich, es sei denn, daß man von der Untersuchung frischer Exemplare absehen, und sich auf das Vorzeigen von getrockneten oder von Abbildungen beschränken wolle, womit aber weder eine höhere Pflanzenkenntnis noch die so wichtige Uebung im Beobachten erreicht, namentlich auf die eigene Thätigkeit des Schülers, auf das Bestimmen verzichtet, also in materieller wie in formell bildender Hinsicht der ganze Erfolg des botanischen Unterrichts in Frage gestellt würde. Es ist ganz gleichgültig, ob die zuerst untersuchten Pflanzen vorn, hinten oder mitten im System stehen, wenn sie nur die leichtesten und zugänglichsten sind. Das natürliche System erwächst erst aus der Gesammtheit der Pflanzen und ist ohne Einzelkenntnis wenigstens in seiner Durchführung unverständlich, das künstliche steht dem Anfänger von vorn herein in seinen Umrissen vor Augen und dient ihm die einzelnen Formen gehörigen Orts einzuordnen. Auch der Sammler sammelt nicht nach dem System, sondern ordnet das Gesammelte nach demselben ein.

Die Auswahl der geeigneten Pflanzenspecies ist leicht zu bewerkstelligen. Eine kleine Anzahl haben die Schüler bereits vor dem Eintritt in das Gymnasium traditionell kennen gelernt, andere der gerade blühenden lassen sich nach Farbe und Beschaffenheit der Blüte und sonstigen in die Augen fallenden Merkmalen, sowie nach den Standorten (der Lehrer wird in der Flora der Umgegend immer wenigstens einigermaßen orientirt sein) so sicher bezeichnen, daß die Schüler sie leicht finden. Je weiter dieselben vorangeschritten, um so besser wird es gehen. Die Zahl der Arten, die in den 4—5 Sommern zur Bestimmung kommen können, ist eine sehr bedeutende,**) je

Vergleichung derselben mit schon bestimmten dienen die getrockneten Exemplare des Herbariums, welche in diesem Zustand wieder zu erkennen der Schüler geübt werden muß. Daher kann ein gutes Herbar neben den frischen Pflanzen nicht entbehrt werden und es ist sehr anzurathen, daß auch die Schüler sich solche anlegen, um bei eigenen Bestimmungsübungen außerhalb der Schule vergleichen zu können. Es versteht sich von selbst, daß er nur von ihm selbst richtig bestimmte Exemplare einlegen wird. Ueber die Einrichtung der Herbarien s. den Art. „Naturhistorische Sammlungen".

*) Es ist nicht recht zu begreifen, wie man die Frage hat erörtern können, ob dem naturgeschichtlichen Unterricht ein System zu Grund gelegt werden solle oder nicht. Das natürliche System, das sich erst aus der eingehendsten Kenntnis der Gesammtorganisation der Einzelwesen ergiebt, kann nicht zu Grunde gelegt werden, sondern nur den Schlußstein bilden. Aber eine Vielheit von Einzelwesen ohne ein ordnendes Princip in seinen Vorstellungen mit sich herumzutragen, müßte eine unerträgliche Bürde sein. Dies ordnende Princip giebt das künstliche System, es macht dadurch das Studium leicht, nicht schwer.

**) Eine möglichste Vollständigkeit ist schon darum nothwendig, weil die Kenntnis eines kleineren Theils der Pflanzen nicht so sicher ist, als wenn auch die übrigen speciesverwandten Arten bekannt sind. Eine Veronica- oder Carexspecies, welche allein betrachtet worden, läßt sich mit den nahestehenden Arten leicht verwechseln, was nicht mehr der Fall ist, wenn auch diese zur Kenntnis gelangt sind. Auf die Kenntnis von Gattungs- oder Familienrepräsentanten wird

fester der Schüler in der Terminologie wird, je mehr Arten er bereits kennt (gegen das Vergessen schützen die Repetitionen und das stete Begegnen der bereits bestimmten auf den Excursionen, die er zur Beibringung der nöthigen Exemplare machen muß, und auch wohl für sich und auf eigene Hand, seine Pflanzenkenntnis zu vervollständigen, machen wird) und je größere Uebung er im Bestimmen erlangt hat, um so rascher werden seine Fortschritte werden.

So ist es wohl möglich in der langen Zeit, wenn nicht die sämmtlichen, so doch die meisten Phanerogamen und Gefäßkryptogamen (diese gehören durchaus nicht zu den schwierigsten Gruppen und die Hülfsmittel zum Bestimmen sind jetzt so zugänglich, wie bei den Phanerogamen) der Umgegend, mit Ausnahme der seltenen, gegen die Schonung zu empfehlen ist, durchzubestimmen. Hiezu wirkt mit, daß die Schüler bald anfangen, von einander zu lernen, namentlich die jüngern von denen der höhern Classen, und daß der Reiz, die Flora der Gegend vollständig zu bewältigen, und die letzten ihnen noch unbekannten Arten und Gattungen, an deren Charakteristik sie so oft beim Bestimmen vorbeigegangen, auch in Natur zu kennen, eine sehr mächtige Triebfeder ist.

Außer den wildwachsenden sind auch die wichtigeren Gartenpflanzen zu berücksichtigen, von den exotischen werden nur die für das Leben besonders wichtigen (nicht gerade die pharmaceutischen) durch Abbildungen zur Anschauung gebracht und am gehörigen Ort eingeschaltet. Die Zellenpflanzen, die Moose und Lebermoose, Flechten, Algen und Pilze, können nur in Familienrepräsentanten im allgemeinen charakterisirt werden, ihre Untersuchung setzt größere Uebung im Präpariren und die Anwendung stärkerer Vergrößerungen voraus, während bei den Gefäßpflanzen nur ein scharfes Federmesser zum Zerlegen der Blüten u. s. w. und eine Loupe zur Betrachtung kleiner Theile, letztere nicht einmal von Anfang an, nöthig ist. Dazu sind die Hülfsmittel zum Bestimmen nicht so für den Anfänger eingerichtet. Nur die höheren Pilze, mit Berücksichtigung der eßbaren und giftigen, können, wenn die Zeit ausreicht, einer näheren Betrachtung unterworfen werden. Fertig in dem Maß, wie mit den Gefäßpflanzen, wird der Schüler aber mit ihnen nicht werden.

Wo es angeht, muß auf die Bedeutung und Stellung der Pflanzen im Naturganzen (hierbei entfalten namentlich die naturhistorischen Excursionen ihre segensreiche Wirksamkeit) und auf ihre Beziehungen zum Menschen, soweit es der Standpunct der Schüler gestattet und die Zeit zuläßt, Rücksicht genommen werden. In die urweltliche Vegetation kann man gelegentliche Blicke thun.

In der angegebenen Ausdehnung und Weise betrieben wird der botanische Unterricht in den Unterclassen des Gymnasiums sein Ziel, sichere und auf eigene Beobachtung gegründete Kenntnis des Baues der Pflanzen und ihrer Organe, der meisten Arten der Phanerogamen und Gefäßkryptogamen, der einheimischen Flora, sowie die Fähigkeit, die wenigen noch unbekannten leicht und sicher zu bestimmen, unfehlbar bei seinen Schülern erreicht, *) in vorzüglicher Weise ihre Beobachtungsgabe ausgebildet, Interesse und Liebe für die Beschäftigung mit der Pflanzenwelt in ihnen herangezogen

aber wohl niemand den botanischen Unterricht beschränken wollen. Daher ist denn auch eine Ausdehnung desselben auf eine zur Bewältigung der Vielheit ausreichende Anzahl Sommer geboten, wenn er ein Resultat haben soll, womit etwas anzufangen ist.

*) Gerade auf diese Befähigung, sich bei dem weiteren Studium der speciellen Pflanzenkunde selbst helfen zu können, ist ein ganz besonderes Gewicht zu legen. Ist es ja doch die Aufgabe der Gymnasien als erziehender Anstalten ihre Schüler nicht bloß in sittlicher, sondern auch in wissenschaftlicher Hinsicht zu möglichster Selbständigkeit heranzubilden. Die erlangte Sicherheit und Fertigkeit im Pflanzenbestimmen ist der beste Bürge, daß der Schüler auch nach dem Aufhören des Unterrichts für sich auf diesem Gebiete weiter fortarbeiten wird. Aber noch viel wichtiger ist die durch solche Uebungen erlangte Gewöhnung, überall klar zu sehen und richtig zu vergleichen, mit einem Wort, reine Arbeit zu machen.

und damit eine feste, dauernde Grundlage für das spätere eigentlich wissenschaftliche Studium der Botanik gelegt haben.

Es könnte eingewandt werden, daß dies hier dem jugendlichen Alter zugewiesene Gebiet zum Theil zu schwierig, die Menge der Einzelngegenstände erdrückend und die fünf Jahre lang fortgesetzte Beschäftigung mit dem Untersuchen und Bestimmen der Pflanzen zu trocken und ermüdend sei. Aber recht klare, durch eigene Arbeit gewonnene Vorstellungen lasten nicht auf dem Gedächtnis, und die Vielheit wird durch das System zu einem gegliederten Ganzen. Die Schwierigkeiten, wo sie wirklich vorhanden, hilft der Lehrer, der dem Schüler ja hülfreich zur Seite steht, überwinden; auch was er schwer zu Bewältigendes für sich auf seinen Excursionen findet, muß er dem Lehrer zur Erklärung vorlegen dürfen; zudem befähigt ihn die am Leichteren erlangte Uebung für das Schwerere. Der Ermüdung durch die so viele Jahre dauernde Beschäftigung wirkt die unerschöpfliche Fülle stets neuer interessanter Formen entgegen und auch das häufige Wiedersehen des Bekannten im Freien ermüdet nicht, da es so oft unter neuen Verhältnissen und in anderer Umgebung sich findet; auch dienen die halbjährigen Unterbrechungen während des Winters in solchem Maß zur Erfrischung, daß der Schüler mit Sehnsucht jedesmal dem Erscheinen der ersten Frühlingspflanzen entgegensieht. Man verfahre nur, wie im Vorhergehenden angegeben, und es wird mit allem wohl gelingen, auch mit den gefürchteten Umbelliferen und Gräsern.

Es könnte ferner eingewandt werden, daß, wenn der botanische Unterricht auf dem Gymnasium nicht fortgesetzt würde, die erlangten Kenntnisse vergessen und die Uebung im Untersuchen wieder verloren würde. Aber wer einmal so festen Fuß in der Flora seiner Gegend gefaßt hat, wird derselben so bald nicht wieder fremd, bei jedem Schritt, den er im Freien thut, begegnen ihm die alten Bekannten und rufen sich selbst in sein Gedächtnis zurück. Und wenn auch alles verschwände, sobald er in späterer Zeit etwa durch sein akademisches Fachstudium wieder auf die Botanik geführt wird, werden die alten durch so vielfache Wiederholung befestigten Vorstellungen wieder wach. Was man in jenem Jugendalter so andauernd mit Interesse betrieben hat, läßt sich so leicht nicht ganz verwischen. Wie dankbar wird aber, wer Botanik zu seinem Fachstudium braucht, der Schule sein, die ihm die umfassende Kenntnis der Pflanzenspecies verschafft hat, die später nur so schwer erworben wird, und für die auch neben den wissenschaftlicheren Partien der Botanik kaum die Zeit übrig bleibt.*) Und gerade ein

*) In besonderem Maß gilt dies namentlich von den Medicinern und Pharmaceuten, während für den Forstmann, dessen botanisches Studium eine besondere Richtung nimmt, besser gesorgt ist. Die Klagen der medicinischen Prüfungscommissionen über mangelhafte Bildung der Candidaten in den beschreibenden Naturwissenschaften, insbesondere in der speciellen Pflanzenkenntnis, die hier wichtiger ist als die specielle Zoologie, sind vollkommen berechtigt. Dem Mediciner bleibt auf der Universität bei der Schwierigkeit und Weitschichtigkeit seines Studiums durchaus keine Zeit zum Botanisiren. Im Königreich Preußen hat man deshalb auch in dem Vorexamen der Mediciner vor einigen Jahren die naturgeschichtlichen Fächer gestrichen. Für den Pharmaceuten hat die specielle Pflanzenkenntnis eine noch viel größere Wichtigkeit als Grundlage eines Theils der Pharmakognosie. Auf der Universität, wo er Botanik hört, kann er sie sich nicht mehr erwerben, wenn er nicht seine Studienzeit über das gewöhnliche Maß verlängern will. und was er während der Lehrzeit auf eigene Hand oder unter Leitung seines Principals, der sehr häufig auch kein großer Botaniker ist, sich darin an Kenntnissen erwirbt, ist so hoch nicht anzuschlagen. Nur bei besonderer Begabung oder bei besonderem Interesse gelingt es in der Regel dem Pharmaceuten, zu einer gründlichen, vollständigen Kenntnis der speciellen Botanik zu gelangen. Beide, den Mediciner wie namentlich den Pharmaceuten, wird gerade der proponirte Unterricht in der speciellen Botanik auf dem Untergymnasium aufs wesentlichste in materieller Hinsicht fördern, ohne daß die Schule in ihren übrigen Fächern beeinträchtigt und ohne daß der formelle Zweck dieses Unterrichts irgendwie vernachläßigt würde.†)

†) In Württemberg besteht seit einigen Jahren die Anordnung, daß der junge Mediciner am Ende seines zweiten akademischen Jahres eine Prüfung in den Naturwissenschaften, die beschreibenden Theile derselben eingeschlossen, zu erstehen hat. D. Red.

hierauf gerichteter Unterricht paßt so ganz für das Alter der Schüler des Untergymnasiums. Die Organographie und Terminologie ist gleichsam die Grammatik und das Bestimmen recht vieler Pflanzen giebt die copia vocabulorum.

So nahe auch die Thiere als lebende Naturkörper den Pflanzen verwandt sind, so bieten sie doch so wesentliche Gegensätze dar, daß das Studium der Zoologie wenigstens für den Anfänger nicht ganz in derselben Weise betrieben werden kann, wie das der Botanik. Zwar muß ebenfalls die Untersuchung am Thierkörper selbst das erste Princip aller Erkenntnis sein; aber es ist geradezu unmöglich, hier wie bei den einheimischen höhern Pflanzen natürliche Exemplare von allen Arten dem Unterricht zu Grund zu legen, wenigstens bei denjenigen Thieren, die sich sonst am besten für den Anfang eignen, den Wirbelthieren, und es muß hier vielfach zu Abbildungen gegriffen werden, an denen, wenn sie auch noch so vollkommen und mit Analysen der charakteristischen Theile versehen sind, der Bau des dargestellten Objects, wie jeder einsieht, nicht so vollständig erkannt werden kann, als an den Objecten selbst. Die viel größere Menge der Arten nöthigt, wenigstens bei den weniger wichtigen Abtheilungen, sich auf Repräsentanten der Familien oder sonstigen Gruppen zu beschränken, wie es der erste Unterricht in der Botanik mit den niederen Pflanzen macht. Die Gegensätze im Bau des thierischen Körpers sind viel größer, daher muß getheilt werden, die einzelnen Abtheilungen müßen eine nach der andern vorkommen, und es lassen sich nicht so leicht Thiere aus den verschiedenen Abtheilungen des Systems neben einander zur Betrachtung ziehen. Die innere Organisation spielt eine wesentlichere Rolle, und es ist ohne ein gewißes Eingehen auf dieselbe schon die oberste Gruppirung der Thiere nicht zu verstehen. Endlich kann das so fruchtbringende eigene Bestimmen wegen des Mangels der für Anfänger geeigneten Hülfsmittel und, wo sie vorhanden, wegen der größeren Schwierigkeit der Benutzung derselben nur theilweise in Anwendung kommen, und es wird daher vielfach der synthetische Weg eingeschlagen werden müßen.

Ueberblickt man die großen Hauptabtheilungen der Thierwelt, so werden sich die Wirbelthiere als die geeignetste Partie für den Anfang ergeben. Es lassen sich zwar viel leichter als bei ihnen bei manchen Abtheilungen der Wirbellosen, z. B. bei den Gliederthieren, die natürlichen Exemplare beibringen, aber die größere Kleinheit der zur Unterscheidung benutzten Körpertheile, sowie die zahllose Menge der Arten machen gerade die letztgenannte Abtheilung für den Anfang ganz ungeeignet. Daß die Gliederthiere nicht die höchste Stelle im System einnehmen, würde für sich den Ausschlag nicht geben können; nicht die höchste oder unterste Abtheilung muß bei einem praktisch ausgeführten Unterricht den Anfang machen, sondern die zugänglichste und leichtverständlichste.

Bei den Wirbelthieren kann beinahe alles, was daran für den Anfänger zu betrachten ist, leicht mit dem unbewaffneten Auge gesehen werden, sie ziehen durch die Aeußerungen ihres Seelenlebens am meisten an und stehen zum Menschen in der nächsten Beziehung, weshalb denn der Knabe auch schon so manche Anschauung von ihnen mit in die Schule bringt. Der Begriff des Wirbelthiers läßt sich selbst dem jüngsten Anfänger faßlich darlegen, indem man ihm bloß zu sagen braucht, daß die in diese Abtheilung gehörigen Thiere ein Knochengerüst im Innern ihres Körpers haben, was allen übrigen Abtheilungen fehle, und ihm ein solches zeigt, ohne übrigens auf seine Theile näher einzugehen. Mit welcher der vier Classen der Wirbelthiere der Unterricht zu beginnen habe, kann Gegenstand des Zweifels sein. Die Reptilien und Fische werden sich wenig für den Anfang eignen; wenn sich auch leicht die einheimischen Arten herbeischaffen lassen, so sind deren zu wenige, und das Leben dieser Thiere liegt uns zu fern. Aber ob die Säugethiere oder die Vögel vorangehen sollen, darüber könnte man verschiedene Ansichten aufstellen. Bei einer vollständigeren Sammlung der inländischen Vögel würde diese Classe sich wohl eignen, indem da recht schön der Unterricht sich an die ausgestopften Exemplare halten könnte, die wohl präparirt so gut

zu untersuchen sind, wie frische, auch könnte da das eigene Bestimmen recht wohl eintreten. Aber die schon subtilen Merkmale der Arten in manchen Gruppen, die bei dem Wechsel des Gefieders zur sicheren Unterscheidung dienen müßen, machen die Sache etwas schwierig, auch stehen die Vögel dem Menschen doch lange nicht so nahe. Es werden daher wohl, wie seit alter Zeit, die Säugethiere, wenn recht elementar verfahren und der Schüler durch den Lehrer über die Schwierigkeiten hinaus gehoben wird, den Anfang in der Thierreihe bilden können, ungeachtet sich hier gerade am allerwenigsten die Betrachtung der natürlichen Exemplare zu Grund legen läßt; auf sie folgen dann jedenfalls die Vögel, zuletzt die Reptilien und Fische.

Drei Winter werden vollständig zur Behandlung der Wirbelthiere ausreichen. Es ist zu bezweifeln, daß im ersten Halbjahr die Säugethiere beendigt werden können, und die Reptilien und Fische werden nicht ein volles Halbjahr ausfüllen, da wohl niemand die vielen meerbewohnenden Akanthopterygien oder die ausländischen Schlangen und Eidechsen in irgend welcher specielleren Weise in den Schulunterricht ziehen wird. Sehr zweckmäßig werden daher die schwierigeren Partien der beiden ersten Classen je auf das folgende Semester verschoben, so unter den Vögeln die Passerinen, wo die Abgrenzung der Arten auf feineren Unterschieden beruht, auf das dritte.

Der Begriff des Säugethiers läßt sich, wenn man das Lebendiggebären und die Lungenathmung und Bluttemperatur außer Acht lassen will, ganz gut durch die ganze oder theilweise Behaarung der Haut feststellen (was da abweicht, kann später gesagt werden).

Die einheimischen Arten, wenigstens die kleineren bis etwa zum Fuchs, und wo möglich auch leicht zu beschaffende Hauptformen der ausländischen (s. d. Art. „Naturhistorische Sammlungen") müßen beim Unterricht in gut ausgebälgten Exemplaren dem Schüler vor Augen sein. An diesen muß er unter Leitung des Lehrers, der seine Aufmerksamkeit hierbei immer auf das Wesentliche hinzulenken hat, deren Eigenschaften selbst finden. Die Bildung der Zähne und Füße mit ihrer Hornbewaffnung muß genau beachtet werden, wobei eine Anzahl Schädel mit vollständigem Gebiß, sowie die Fußknochen (auf den Bau des Skeletts wird zweckmäßig auf dieser Stufe nicht weiter eingegangen, als es zum Verständnis des äußeren Baues nöthig ist) der Hauptgruppen mit ihrer Bewaffnung vortreffliche Dienste leisten. Daß dies nothwendig ist, wird wegen des Zusammenhangs der Bildung dieser Theile mit der Lebensweise leicht einleuchtend zu machen sein, wie denn überhaupt bei den Thieren der Zusammenhang und das gegenseitige Bedingtsein des Baues und der Lebensweise wohl beachtet werden muß und auch dem jugendlichen Alter leicht begreiflich gemacht werden kann. Es sind immer zusammengehörige Thiere nebeneinander durchzugehen, erst wenn eine Familie oder Ordnung gründlich durchgearbeitet ist, wird zu einer andern übergegangen werden können. Die ausländischen und größeren einheimischen Arten können nur nach Abbildungen zur Kenntnis gelangen, daher denn überall mit den einheimischen, wenn davon natürliche Exemplare vorhanden sind, der Anfang gemacht werden muß. Nach Abbildungen nicht bloß ein Totalbild zu gewinnen, sondern sie zu verstehen und an ihnen die unterscheidenden Merkmale herauszufinden, setzt, wo es überhaupt möglich ist, schon Uebung voraus. Die natürlichen Exemplare können nie durch sie ersetzt werden, daher ist der Besitz und die stete Benutzung einer Sammlung beim Unterricht hier unerläßlich, wenn er die rechten Früchte tragen soll. Erst nachdem die Hauptformen gründlich durchgenommen, kann der Besuch naturhistorischer Museen zur Erweiterung des Blicks auf ganze Reihen zusammengehöriger Formen, sowie der von zoologischen Gärten und Menagerien zur Beobachtung der lebenden Thiere in ihrem Thun und Treiben dienen. Bei jedem Thier ist das Wichtigste und Beglaubigte von seiner Lebensweise und seinen Beziehungen zur übrigen Natur und zum Menschen, namentlich auch von der Nahrungsweise und dem dadurch bedingten Nutzen oder Schaden mitzutheilen. Hierüber wie über den Bau der Thiere muß das Lehrbuch das

Wichtigste kurz und scharf bestimmt enthalten, damit der Schüler, was er gesehen und gehört, bei der häuslichen Repetition sich leicht wieder vergegenwärtigen kann. Eine Präparation findet nicht statt, da die Beschreibung ohne gleichzeitige oder vorausgegangene Anschauung zu nichts führt. Die Ordnungen brauchen nicht nach der systematischen Folge vorgenommen zu werden, am besten wird etwa mit den Carnivoren begonnen. Durch eigenes Zusammenfassen der gemeinsamen Merkmale von kleineren und immer größeren Gruppen unter Leitung des Lehrers entsteht dem Schüler der Gattungs-, Familien- und Ordnungscharakter und es erwächst ihm so das System von selbst. Der Lehrer bringt ihm zwar die zusammengehörigen Thiere zusammen vor Augen; warum sie zusammengehören, läßt er ihn selbst finden. Durch häufige Wiederholungen, welche stets scharf begrenzte Gruppen, nicht abgerissenes Einzelne zum Gegenstand haben, werden die gewonnenen Kenntnisse immer mehr befestigt. Sehr zweckmäßig ist es hier wie in den folgenden Classen, wenn neben dem Unterricht die häusliche Lectüre eines naturgeschichtlichen Lesebuchs hergeht, welches Schilderungen, aber nur zuverläßige und ganz wahrheitsgetreue von Lebensweise, Jagd, Fang u. s. w. in einer für das Knabenalter passenden ausführlichen Darstellung enthält. Was die Auswahl der Arten anbelangt, so müßen alle inländischen besprochen werden, etwa mit Ausnahme der Fledermäuse, wo die Unterscheidung der einzelnen Arten für dieses Alter zu große Schwierigkeit hat, und bei der Uebereinstimmung der Lebensweise ein Rhinolophus, Synotus, und Vespertilio oder Vesperugo ausreichen; ebenso brauchen nicht alle Mäuse und Spitzmäuse erwähnt zu werden. Die eingehende Betrachtung der sämmtlichen einheimischen Arten dieser drei Säugethierfamilien kann am Schlusse der Wirbelthiere nach den Fischen nachgeholt werden, wo zu ihrer Bestimmung die nöthige Vorübung da ist. Hinsichtlich der ausländischen wird sich der Unterricht auf die Arten beschränken, welche als solche wichtig sind oder Familien und bemerkenswerthe Gattungen repräsentiren. Wenn in der dargelegten Weise die Schwierigkeiten geebnet oder umgangen werden, so läßt sich die Classe der Säugthiere auch für den Anfänger faßlich machen, und dieselbe kann dann ganz gut den Anfang bilden. In ähnlicher synthetischer Weise werden auch die Vögel behandelt, es sei denn, daß eine größere Sammlung zu Gebot steht. In dem Fall würde es sich hier empfehlen, besonders in den artenreicheren Partieen das eigene Bestimmen eintreten zu lassen, so daß zuerst nach Erklärung der unterscheidenden Merkmale der Ordnung, wohin sie gehören, bestimmt und in gleicher Weise mit den Familien fortgefahren würde bis zur Ermittelung der Gattung oder Art. Da das von Anfang an zu Grunde gelegte System maßgebend bleibt, nicht wie bei den Pflanzen ein anderes den Schlußstein bildet, so wird es fördern, was systematisch zusammengehört, auch zusammen vorzunehmen, wiewohl auch manche Arten aus allen Abtheilungen am Schluß unter einander zur Bestimmung gelangen können. Die Uebereinstimmung im Bau ist bei den Vögeln größer, als bei den Säugethieren, insbesondere die unterscheidenden Merkmale der Arten sind feiner, es sind mehr terminologische Ausdrücke zu behalten, und der Schüler bringt weniger Kenntnisse von ihnen in die Schule mit. Die Uebung, die ihm die zwei vorhergegangenen Semester durch die Unterscheidung und Bestimmung von Pflanzen gegeben haben, wird ihm daher sehr zu Statten kommen. Bei der größeren Anzahl der Inländer werden diese Hauptgegenstand des Unterrichts sein, um so mehr, als die exotischen lange nicht so viel merkwürdige Arten bieten, als es in der Classe der Säugethiere der Fall ist. Wie weit in Bezug der Artenkenntnis bei den zahlreicheren Familien, z. B. den Sängern, Finken ꝛc. zu gehen ist, hängt von der Reichhaltigkeit der Sammlung ab, da nach Abbildungen diese unterscheiden zu wollen, eine bedenkliche Sache ist. Jedenfalls wäre es erwünscht, wenn die Schüler dieselben so vollständig als möglich kennen lernten; es gewährt eine große Befriedigung, keinem dieser Vögel zu begegnen, ohne einen Bekannten in ihm zu erkennen.

Die vielen interessanten Puncte in der Lebensweise der Vögel, ihr Flugvermögen,

ihre Wanderungen, ihr Nestbau und Brüten, Gesang, Federwechsel, ihre Nahrung u. s. w. werden am besten am Schluß, nachdem die einzelnen Arten schon bekannt sind, und nur was von einzelnen gilt, bei diesen erörtert; es ist nicht gut, die Arten zu nennen, ehe der Schüler sie kennt, und dies ist doch bei den Verschiedenheiten, die in den genannten Puncten bestehen, nicht zu umgehen. Jedenfalls sollten solche allgemeine Betrachtungen nicht den Anfang bilden, wie es so vielfach geschieht. Von besonderem Belang ist namentlich die Nahrung der Vögel und der Nutzen, den z. B. die Insectenfresser unter den Passerinen, die Mäusevertilger unter den Raubvögeln u. s. w. stiften.

Bei der Armut der einheimischen Reptilienfauna sind hier wenig Inländer, aber wegen der Verschiedenheit der Formen manche Ausländer zu behandeln. Die Athmungsorgane, sowie die Kreislaufsverhältnisse in ihren wesentlichen Zügen müßen hier zur Sprache kommen und beide Formen der ersteren bei Wirbelthieren durch Demonstration von Abbildungen oder besser von Präparaten zur Anschauung gebracht werden. Auch der Begriff der Verwandlung ist zum Verständnis zu bringen. In Spiritus bewahrte Exemplare der sämmtlichen inländischen Arten, bei den Batrachiern in allen Verwandlungsstufen, sowie der wichtigeren und kleineren ausländischen, die leicht und ohne große Kosten zu haben sind, müßen der Betrachtung zu Grunde gelegt werden, und können ganz gut durch eigenes Bestimmen zur Kenntnis gelangen.

In entsprechender Weise werden endlich die Fische zur Behandlung kommen. Auch hier ist die Zahl der Inländer nicht groß (sie vermehrt sich allerdings nicht unbeträchtlich für die Gymnasien in Seestädten) und unter den Exoten sind nicht viele Arten für den Anfangsunterricht von Wichtigkeit. Neben den Spiritusexemplaren, die die natürlichen Farben verlieren, müßen aber gut colorirte Abbildungen gebraucht werden. Ob auf das Müllersche, viel mehr auf Verschiedenheiten der inneren Organisation gegründete, System eingegangen werden kann, dürfte sehr zu bezweifeln sein, jedenfalls muß die Unterscheidung der Einzelformen nach Verschiedenheiten des äußeren Baues zu Stande kommen, was ja auch ganz wohl zu machen ist, wenigstens innerhalb der obersten Abtheilungen. Die drei den Wirbelthieren gewidmeten Semester werden bei richtiger Vertheilung und Behandlung des Materials ausgereicht haben, durch die erlangte Kenntnis der Classen, Ordnungen und wichtigsten Familien, sowie der wichtigsten Arten rücksichtlich des äußeren Baues, der Lebensweise und der Beziehungen zur Thier- und Pflanzenwelt eine tüchtige Grundlage für das spätere wissenschaftliche Studium dieser großen Hauptabtheilung des Thierreichs zu geben. Auch manche wichtige und dem jugendlichen Alter verständliche Puncte der innern Organisation werden Einblicke in das interessante anatomisch-physiologische Gebiet gewährt haben, und da jedes innere Organ stets im Vergleich zu dem entsprechenden beim Menschen und den höchsten Säugethieren betrachtet worden, so sind auch schon bereits einige besonders wichtige Partien des inneren Baues des Menschen zur Kenntnis gelangt. Eine genauere und umfassendere anatomisch-physiologische Betrachtung des menschlichen Körpers ist aber für diese Altersstufe absolut unmöglich.*)

Unter den wirbellosen Thieren sind die Gliederthiere, insbesondere die Classe der Insecten ein vortreffliches Gebiet für einen die Selbstthätigkeit des Schülers

*) So wünschenswerth ein eingehender Unterricht über den inneren Bau des Menschen und die Thätigkeit seiner Organe wäre, so setzt eine solche anatomisch-physiologische Darstellung überhaupt ein reiferes Alter und ein nicht unbedeutendes Quantum chemisch-physikalischer Vorbildung voraus, wenn ein wirkliches Verständnis der hier zu betrachtenden Hergänge erzielt werden soll, und ohne ein solches hätte dieser Unterricht keinen Werth. Im Verlauf des zoologischen Unterrichts kommen aber, so zu sagen, alle Theile des Menschen- und höheren Thierkörpers zur Sprache, wenn jedesmal, wo ohnehin eine Abweichung vom innern Bau desselben erwähnt werden muß, gelegentlich auch dieser zur Vergleichung gezogen wird.

in Anspruch nehmenden naturgeschichtlichen Unterricht, und es gebührt deshalb denselben eine besondere Berücksichtigung. Die überaus große Artenzahl derselben macht es nöthig, vielfach nicht weiter zu gehen als bis zu den Familien, auch unterliegt das Bestimmen bis zu den Arten in vielen Abtheilungen des Gebiets einerseits wegen der Kleinheit der Theile, auf die es ankommt, andererseits wegen des Mangels an für das Anfangsstudium passenden literärischen Hülfsmitteln oft besonderen Schwierigkeiten; indessen kann bei gehöriger Auswahl und Beschränkung doch auch hier sehr viel von dem Schüler zu Stande gebracht werden, der durch das Bestimmen von Pflanzen während vier Sommer jedenfalls eine recht tüchtige Uebung erlangt hat. Sehr wünschenswerth wäre es, die Insecten in einem Sommersemester vorzunehmen, wo frisches Material in Menge zur Disposition stände, allein das Studium der Botanik darf auf keinen Fall verkürzt werden, wenn es die rechte dauerhafte Grundlage liefern soll. Es müßen daher die Gliederthiere unter Benutzung einer hinreichenden Sammlung zuerst im Winter vorgenommen werden in ähnlicher Weise, wie vorher die Wirbelthiere, und die Uebungen im Bestimmen von solchen im fünften Sommer neben dem fortgesetzten Pflanzenstudium folgen; oder es kann zuerst ein Theil der übrigen niederen Thiere zur Behandlung kommen, das Semester mit der Uebersicht der Insecten schließen und der letzte Winter ergänzen, was davon im Sommer nicht zur Bestimmung gelangt ist.*) Dies Studium der Insecten erfordert zuweilen Zergliederung oder doch Auseinanderlegung der Theile, so z. B. der Mundtheile, die an getrockneten Stücken nicht wohl stattfinden kann. In Spiritus bewahrte Stücke, die im Sommer vorher eingesammelt worden, oder wo das nicht gut angeht, wie bei Schmetterlingen, getrocknete, die man jederzeit aufweichen kann (s. hierüber d. Art. „Naturhistorische Sammlungen,“) ersetzen da die frischen. Und so ließe sich auch wohl das Gebiet der Gliederthiere zur Noth im Winter behandeln, aber es kann damit nicht beendigt sein. Das eigene Sammeln der Gliederthiere durch die Schüler hat nicht bloß den Zweck, das zum Bestimmen nöthige Material für die Lehrstunde zu liefern, sondern giebt vortreffliche Gelegenheit, dieselben in ihrer natürlichen Umgebung, in ihren so überaus wichtigen und interessanten Beziehungen zur Pflanzenwelt und überhaupt in ihrer Lebensweise selbst zu beobachten, ein Gewinn, den kein Unterricht ersetzen kann; wenn irgend wo, so zeigt sich hier der Nutzen naturhistorischer Excursionen (s. den Art.). Dieses Winterstudium der Gliederthiere nach der Sammlung müßte denn nach vorausgeschickter Betrachtung des Baus des Gliederthierkörpers die Charakteristik der Classen, Ordnungen und natürlichen Familien, sowie der wichtigsten Arten umfassen und würde so die Orientirung im System und an den durchgenommenen Arten feste Haltpuncte geben; die im folgenden Sommer bestimmten Gliederthiere, auf deren zweckmäßige Auswahl nach der erlangten Grundlage der Lehrer sehr leicht wird hinlenken können, würden in das System einregistrirt, wie es bei den Pflanzen geschieht, und es ließe sich so die ganze Abtheilung in ihren Hauptpuncten sicher bewältigen. Daß auch schon im Winter überall auf die Wirksamkeit der Insecten in der Natur hingewiesen werden muß unter Vorlage ihrer Werke, Nester und Baue, Fraßstücke &c., und daß namentlich die früheren Stände berücksichtigt, und wo natürliche Exemplare sich nicht gut conserviren lassen, durch colorirte Abbildungen zur Anschauung gebracht werden müßen, versteht sich von selbst. Auf ausländische Formen wird man nur wenig einzugehen brauchen. Vor einer Bevorzugung der einen oder der anderen Ordnung der Insecten, z. B. der Käfer oder Schmetterlinge, der

*) Eine Auskunft ließe sich dadurch finden, daß wenigstens in einer Classe der naturgeschichtliche Unterricht im Sommer und dafür im Winter der geschichtliche oder geographische vierstündig gegeben würde. Es könnten dann die Mollusken und übrigen niederen Thiere in den vierten Winter fallen, und die Insecten im fünften Sommer neben der Botanik vorgenommen werden, während im fünften Winter keine Naturgeschichte mehr gelehrt würde. Oder man könnte den Anfang des chemisch-physikalischen Unterrichts auf den fünften Winter verlegen, und dafür den sechsten Sommer der Entomologie widmen.

Lieblingspartien der Sammler, hüte man sich ja. Die anderen Ordnungen sind ebenso interessant als diese, zum Theil interessanter, wie die Hymenopteren, und zum Theil leichter, wie die Orthopteren. Bei der Kleinheit der zu untersuchenden Theile der Insecten ist die Anwendung einer Loupe nicht wohl zu umgehen, so wenig wie in den spätern Semestern des botanischen Unterrichts. Das Bedenken, daß der Gebrauch derselben dem Auge schade, ist unbegründet. Das Auge wird viel leichter kurzsichtig durch die Betrachtung sehr kleiner Gegenstände ohne Loupe. Man gebe dem Schüler also, so bald es nöthig ist, dieselbe in die Hand, die durch dieselbe bewirkte Erweiterung seiner Gesichtswelt wird ihm zu großer Freude gereichen. Um ihm die Auffindung der Puncte, worauf es ankommt, zu erleichtern, wird der Lehrer wohl daran thun, dieselben schematisch an die Tafel zu zeichnen, ein Verfahren, das überhaupt bei dem ganzen zoologisch-botanischen Unterricht sehr zu empfehlen ist.

Der fünfte Winter bleibt so für die übrigen niederen Thiere bestimmt. Unter den Würmern sind es namentlich die für den Menschen so wichtigen und durch Entwicklung und Lebenshergänge z. Th. so überaus interessanten Eingeweidewürmer, welche eine eingehendere Behandlung unter mikroskopischer Betrachtung der Formen verdienen, und es kommt bei ihnen zuerst der Begriff des Generationswechsels zur Erklärung. An sie schließen sich die übrigen wichtigen unter den einheimischen. Von den Meeresaneliden rc. reichen Hauptrepräsentanten hin. Wenn bei dieser Classe von eigenem Bestimmen nicht viel die Rede sein kann, so tritt dies um so mehr in den Vordergrund bei den Mollusken, wo eine möglichst reiche Sammlung von Schalen ein treffliches und die Schüler sehr interessirendes Material abgiebt. Dabei darf übrigens der Bau der Thiere selbst, schon weil er die Grundlage für die Classification liefert, nicht außer Augen gelassen werden, und es folgt von selbst, daß hier wie auch sonst bei den niederen Thieren immer mehr der anatomische Bau zur Betrachtung gezogen wird. Bei der Wichtigkeit der Conchylienkenntnis für die Geologie ist es geboten, einen größeren Theil des Semesters den Mollusken zu widmen. Kürzer und mehr die Hauptformen berücksichtigend werden die Radiaten behandelt, und nur aus gleichem Grund, wie bei den Conchylien, nach der Schilderung des Polypenkörpers in seinen Haupttypen einige Zeit der Bestimmung der Korallen, sowie der Echinodermen, gewidmet. Für Infusorien und die übrigen Protozoen reicht die mikroskopische Demonstration einer geringen Anzahl Hauptformen hin. Bei allen diesen Thieren ist auf die große Rolle, die sie bei der Bildung der Erdoberfläche spielen, hinzuweisen.

Der jetzige Stand der zoologischen Wissenschaft bringt es mit sich, daß überall die fossilen Ueberreste der den früheren Perioden der Erde angehörigen Thiere den Hauptformen nach am gehörigen Ort mitberücksichtigt werden. Ihre Kenntnis ist nicht bloß eine wesentliche Grundlage der Geologie, sondern sie bilden vielfach wichtige nicht zu übergehende Glieder im System. Um die Stelle zu bezeichnen, die sie in der Geschichte der Schöpfung einnehmen, müßen einige Stunden zu einer faßlichen auf das Allerwichtigste sich beschränkenden Darstellung der Bildungsgeschichte der Erdrinde verwandt und die Folge der geologischen Formationen mitgetheilt werden. Am besten geschieht dies im dritten Winter bei den fossilen Sauriern, die diluvialen Säugethiere kann man vorerst allgemein als jetzt ausgestorbene, einer sehr alten Zeit angehörige bezeichnen. Namentlich bei den Conchylien, Echinodermen rc. werden auch fossile Arten sehr zweckmäßig mit zur Bestimmung kommen. Der so gewährte Einblick in die Paläontologie pflegt dem Schüler sehr zur Befriedigung zu gereichen.

In der dargelegten Weise hat der Schüler während der fünf bis sechs Semester eine aus eigener Beobachtung hervorgegangene Kenntnis des Baues und der Lebensweise der in wissenschaftlicher oder praktischer Hinsicht wichtigeren Formen des Thierreichs, eine lebensvolle Uebersicht über das System und seine oberen und unteren Abtheilungen, eine so weit gehende Erklärung der Organe des Thierkörpers als es in diesem Alter möglich ist, und eine einstweilen ausreichende Einsicht in die Beziehungen der Thierwelt

zur übrigen Natur und zum Menschenleben erlangt. Durch die Uebungen im Bestimmen der zugänglicheren Formen hat er wenigstens die Anleitung zu eigenem Arbeiten hierin erhalten und es ist ihm die Möglichkeit gegeben, auf ihm zusagenden Gebieten der Thierwelt, z. B. in der Entomologie, für sich mit Erfolg weiter ins Einzelne zu gehen. Ist ihm auch die Zoologie keine so vollständig geeignete Schule für das Studium der beschreibenden Naturwissenschaften gewesen als die Botanik, so ist ihm doch durch Beobachtung und Bestimmung der viel vollkommener organisirten thierischen Körper eine allseitigere Uebung des Beobachtungsvermögens zu theil geworden. Er hat ein weites Feld im großen Naturganzen durchwandert, dessen Wichtigkeit für Wissenschaft und Leben der des Pflanzenreichs mindestens gleichkommt und das ihm für fernere naturgeschichtliche Beschäftigungen einen unerschöpflichen Reichthum interessanter Thatsachen bieten wird. Und auch wenn seine Thätigkeit in den nächsten Jahren durch andere Studien von der Zoologie ganz abgezogen werden sollte, wird er doch, so oft er in der freien Natur weilt, stets an die ihm bekannt gewordenen Formen erinnert, so daß die gewonnene Grundlage wohl wankend gemacht, aber nicht leicht ganz weggeräumt werden kann und, wenn ihn sein Fachstudium der Betrachtung der Thierwelt wieder zuführt, alsbald die frühere Festigkeit wieder erlangt.

Die dritte Wissenschaft, die in der gewöhnlichen Auffassung unter Naturgeschichte mitbegriffen wird, die Mineralogie, läßt sich in den unteren Gymnasialclassen nicht lehren. Sie setzt Bekanntschaft mit der Chemie voraus, da für die Kenntnis eines Minerals die chemische Zusammensetzung ein wesentlicher Punct ist, wenn nicht der wesentlichste von allen, und für die sichere durchgreifende Bestimmung der Mineralien, wenn sich auch viele ohne das erkennen lassen, eine chemische Operation, wenigstens eine Löthrohrprobe vielfach nothwendig werden kann. Sie setzt ferner Krystallographie voraus, da für einen großen Theil der Mineralien die Krystallform das Wesentlichste der Gestalt derselben ist. Krystallographie aber vorzunehmen, ehe durch die Stereometrie, die gewöhnlich erst in den Oberclassen gelehrt wird, mindestens eine größere Bildung des mathematischen Anschauungsvermögens erlangt ist, dürfte eine arge pädagogische Versündigung sein und würde eine unverantwortliche Quälerei der Schüler in sich schließen. Mit Krystallmodellen kann der Schüler wohl in jenem Alter spielen, aber zum Verständnis dessen, worauf es ankommt, gelangt er nicht. Und dann, wenn auch das Experiment gelungen wäre, ist der Schritt vom Krystallmodell zum wirklichen Krystall, wie ihn die Natur gewöhnlich gebildet hat, noch ein sehr schwerer. So fehlen dem Schüler die beiden Hauptpfeiler, worauf die Mineralogie beruht, abgesehen davon, daß auch noch eine Menge anderer Sachen ohne vorhergegangenen physikalischen Unterricht nicht recht klar sein werden. Dazu kommt, daß das lebhafte Interesse, welches das jugendliche Alter für Thiere und Pflanzen hat, und welches sich hier mit dem Fortschreiten in der Kenntnis derselben steigert, sich viel weniger den Mineralien zuwendet, und wo es von Anfang an durch die glänzenden, schön gefärbten Krystalle sich gefesselt fand, alsbald bei der Unmöglichkeit eines weiteren Verständnisses dieser Gebilde erkaltet. Es ließe sich zwar denken, daß man durch Vorlage einer Anzahl aufmerksam zu betrachtender Mineralien dieselben dem Schüler zur Kenntnis bringen könnte, in ähnlicher Weise, wie er auch einen Apfelbaum von einem Birnbaum unterscheidet, ohne sich der unterscheidenden Merkmale bewußt zu werden (so lernt auch der Grubenarbeiter Blende und Bleiglanz unterscheiden); aber eine solche Kenntnis hat keinen materiellen Werth, denn der Inhaber ist nicht einmal sicher, daß er jede Stufe desselben Minerals als solches wieder erkennt, und in der Erlangung derselben wird niemand eine formell bildende Geistesübung finden wollen. Es ist zwar schön, wenn der Schüler in der Geographie, wo er z. B. von Granit hört, sich etwas dabei denken kann, und wenn er die Gesteine, die den Boden seiner Gegend bilden, einigermaßen zu unterscheiden weiß, allein da zeige man ihm Granit und sage ihm gelegentlich z. B. auf Excursionen den Namen der letzteren, mache ihn auf Härte rc.

aufmerksam, ohne ein Semester oder mehr für einen Unterricht zu verschwenden, der noch keinen Boden hat. Es wird also vernünftiger Weise in Unterclassen der Gymnasien von Unterricht in der Mineralogie nicht die Rede sein können, auch da nicht, wo diese zugleich die niedere Realschule ersetzen sollen, da mit dem, was hier gelernt werden kann, doch nichts rechtes anzufangen ist. Der mineralogische Unterricht kann, von den Voraussetzungen aus dem Gebiet der Physik abgesehen, mit rechtem Erfolg erst nach dem chemischen und stereometrischen in einer Oberclasse gegeben werden,*) und wenn hier die Zeit fehlt (der chemisch-physikalische ist unendlich wichtiger und darf ihm zu Liebe nicht verkürzt werden), so ist es besser, daß er ganz unterbleibt oder sich auf das beschränkt, was von Mineralien in der Chemie vorkommt und von Felsarten etwa gelegentlich auf Excursionen zur Sprache gebracht wird. Es ist weder nöthig noch möglich, daß alles Wissenswerthe auf dem Gymnasium gelehrt werde.

Beschränkt auf Botanik und Zoologie, aber ausgedehnt auf die ersten fünf Jahre, wird der naturgeschichtliche Unterricht in den zwei wöchentlichen Stunden, wenn er in der hier mitgetheilten Weise ausgeführt wird,**) alles leisten, was man überhaupt von den Gymnasien darin fordern kann, er wird dem Schüler eine ausreichende materielle Vorbildung, wo sie nöthig ist, für das künftige Fachstudium liefern, er wird, was die Hauptsache ist, in formaler Hinsicht eine Seite seines Geistes, deren Cultur kein anderes Gymnasiallehrfach übernimmt, das Beobachtungsvermögen, trefflich üben und entwickeln, er wird ihn zu strenger Concentration in seiner Thätigkeit führen und ihn gewöhnen, nichts für wahr anzunehmen, was er nicht sicher erkannt hat, er wird ihm einen guten Theil von dem, was aus diesem Gebiet zur allgemeinen Bildung gehört, für das Leben mitgeben und ihn an die Natur fesseln, von der ihn keine

*) Wie er in Oberclassen einzurichten, s. unten, wo vom naturgeschichtlichen Unterricht auf Realgymnasien die Rede ist.

**) Zu einer richtigen und erfolgreichen Ausführung des naturgeschichtlichen Unterrichts gehört vor allem ein in wissenschaftlicher wie in praktischer Hinsicht seiner Aufgabe vollkommen gewachsener Lehrer. Wenn in irgend einem Fach, so ist es hier nothwendig, daß derselbe ein sicheres, gründliches und sehr umfassendes Wissen besitzt und über dasselbe jederzeit bis auf die Einzelheiten verfügen kann, daß er der Aufsuchungs-, Präparir- und Bestimmungsweisen vollständig Herr und praktisch darin geübt ist, daß er den jugendlichen Geist kennt, um seinen Bedürfnissen entsprechend und Maß haltend, ohne die ganze Fülle seines Wissens über ihn auszuschütten, das Material für ihn auswählen, zurecht legen und ihn darauf hinführen zu können, daß er die sich oft vielfach spaltende Thätigkeit der Schüler einer großen Classe in der Schule und auch im Freien zu übersehen und zu beherrschen versteht und daß er bei seiner wahrlich nicht leichten Arbeit nicht ermüdet. Die vielfachen Klagen über mangelhaften Erfolg des naturgeschichtlichen Unterrichts haben gewiß häufig ihren Grund in dem Mangel eines vollkommen tüchtigen Lehrers. Die Beispiele sind gar nicht selten, daß ein Gymnasium gar keinen Lehrer besitzt, der irgend ausreichende botanisch-zoologische Studien gemacht hat, und es wird dann der Unterricht dem Lehrer eines anderen Fachs, etwa dem Mathematiker in der Hoffnung übertragen, daß er sich hineinarbeiten werde; mit welchem Erfolg, das hat die Erfahrung häufig genug gelehrt. Dieser mag wohl für Physik und auch wohl noch für Chemie in den Oberclassen genügen, aber zu dem botanisch-zoologischen Fach wird er, gerade wenn er so recht von Herzen Mathematiker ist, sich in den meisten Fällen schlecht anstellen. Es ist nicht zu umgehen, daß man von dem Lehrer der Naturwissenschaften ein vollständiges wissenschaftliches Studium derselben verlangt, und damit hat er, wenn er Physik, Chemie, Zoologie und Botanik an dem Gymnasium lehren soll, vollauf zu thun. Aber wenn er auch den ganzen naturwissenschaftlichen Unterricht durch alle Gymnasialclassen übernimmt (und mehr als zwei wöchentliche Stunden in jeder werden demselben wohl nie gewidmet werden), so ist das noch keine volle Lehrerbeschäftigung. Es möge ihm denn, um seine Stundenzahl voll zu machen, ein anderes Fach, etwa Geographie, was sich gut eignen würde, oder auch Mathematik oder Sprachunterricht in einer Unterclasse zugewiesen werden. Es ist viel eher der Fall, daß der, welcher sich dem gründlichen naturwissenschaftlichen Studium gewidmet, so viel Mathematik oder Latein versteht, um es in einer der Unterclassen zu lehren, als daß der Philolog oder Mathematiker nebenbei Naturforscher sei.

Schule ablösen darf. Und dies alles wird er, ohne die übrigen Gymnasialfächer zu beeinträchtigen, da er die Thätigkeit des Schülers zu Hause fast gar nicht, sondern nur in den wenigen Schulstunden und im Freien in Anspruch nimmt *).

Vergleicht man mit dem hier Mitgetheilten die Lehrpläne und Vorschriften, nach welchen an den Gymnasien der verschiedenen Länder der naturgeschichtliche Unterricht ertheilt wird oder wenigstens ertheilt werden soll, so ergiebt sich bei aller Verschiedenheit derselben untereinander im allgemeinen (das Speciellere hierüber ist Sache der Gymnasialstatistik und findet sich in den Artikeln über das Schulwesen der einzelnen Länder) ein doppelter Gegensatz; **) erstlich ist die auf diesen Unterricht verwandte Zeit fast überall viel geringer und reducirt sich in manchen Ländern auf Null, zweitens ist das zu behandelnde Material viel ausgedehnter, indem vielfach einestheils auch die Mineralogie gelehrt werden, anderntheils in der Zoologie und Botanik die allgemeinen Theile mehr in den Vordergrund treten sollen.***) Daß für dieses ausgedehntere Ma-

*) Die Bedenken, die dennoch erhoben werden könnten, lassen sich leicht widerlegen. Wenn gesagt wird, die Beschäftigung mit den Thieren und Pflanzen zerstreue den Schüler und ziehe ihn von Ernsterem ab, so bedenkt man nicht, daß der Unterricht in der angegebenen Weise keineswegs eine Spielerei ist, sondern selbst ernste Arbeit verlangt und an strenge Concentration auf das, was ihm vorliegt, gewöhnt, womit denn auch die Befürchtung, daß der Schüler die Beschäftigung mit den Naturgegenständen anziehender, als die Grammatik finden möge, entkräftet wird. Der Vorwurf, daß die Excursionen zu viel Zeit wegnehmen, den Schüler ermüden und dadurch für seine häuslichen Arbeiten untüchtig machen oder gar, wenn er sie ohne den Lehrer vornimmt, die Veranlassung zu Herumlaufen und undisciplinarischem Verhalten geben könnten, findet darin seine Widerlegung, daß das Pflanzen- und Thierstudium im Freien, und ins Freie muß er doch, ihn gerade von üblen Streichen und undisciplinarischem Benehmen abhält, daß die Beschäftigung auf der Excursion und die damit verbundene geistige Anstrengung von selbst ihn vor allzugroßer Ausdehnung bewahren wird, und daß ihm endlich Uebermaß und Misbrauch von der Schule abgeschnitten werden kann. Ueber den Nutzen der Excursionen in ethischer und disciplinarischer Hinsicht s. d. betr. Art.

**) Eine wesentliche Verschiedenheit bietet der Lehrplan für die österreichischen Gymnasien dar. Hier werden nach der Modification desselben von 1855 neun Semester mit zwei wöchentlichen Stunden der Naturgeschichte gewidmet, die 5 ersten des Untergymnasiums (Cl. I Sem. 1 u. 2. u. Cl. II Sem. 1: Zoologie, Cl. II Sem. 2: Botanik [die Jahrescurse beginnen mit dem Winter], Cl. III Sem. 1: Mineralogie) und wieder die vier ersten im Obergymnasium (Cl. V Sem. 1: Mineralogie, Cl. V Sem. 2: Botanik, Cl. VI Sem. 1 u. 2: Zoologie). Die übrigen 7 Semester meist mit drei wöchentlichen Stunden sind für die physikalischen Wissenschaften bestimmt. Es ist nicht zu leugnen, daß hier in viel richtigerer Würdigung als sonst den genannten Fächern die ihrer Wichtigkeit gebührende Stellung eingeräumt wird, aber abgesehen von der Mineralogie, deren Zuziehung in den Unterricht des Untergymnasiums wohl der Rücksicht entsprungen, daß dasselbe vielfach die niedere Realschule ersetzen soll, hat die Trennung des Unterrichts durch die dazwischen fallenden drei Semester ihr großes Bedenken. Wenn auch die Schüler im zweiten Curse eine größere Reife haben, so reicht doch der erste, am wenigsten das eine Sommersemester für Botanik, bei weitem nicht hin, um die Schüler in den hier vorgenommenen Gebieten einigermaßen festen Fuß fassen zu lassen und es muß in dem höheren vieles wieder von neuem gelehrt werden. Aus der sehr lehrreichen Discussion des naturgeschichtlichen Gymnasialunterrichts, welche in der Zeitschrift für österreichische Gymnasien seit 1850 geführt wird, an der sich nicht bloß Schulmänner, sondern auch Universitätslehrer und andere ausgezeichnete Männer der Wissenschaft betheiligen und die zu dem Besten gehört, was die pädagogische Literatur über diese Fächer aufzuweisen hat, scheint hervorzuleuchten, daß man beide Uebelstände wohl fühlt, wenn man auch in dankbarer Anerkennung der einsichtsvoll gewährten und auch gegen die Angriffe vom Jahr 1857 beibehaltenen größeren Ausdehnung des naturwissenschaftlichen Unterrichts die Bedenken nur leise andeutet.

***) Eine rühmliche Ausnahme macht in dieser Beziehung das Herzogthum Nassau. In sehr verständiger Weise wurde hier im J. 1854 der seit 1846 bestehende Lehrplan für die Gymnasien, welcher im naturwissenschaftlichen Fach allerdings einige Originalitäten enthielt, dahin abgeändert, daß der naturwissenschaftliche Unterricht mit 2 wöchentlichen Stunden auf alle Classen ausgedehnt,

terial, abgesehen von dem Auftreten der Mineralogie in den unteren Classen, die kurze dafür eingeräumte Zeit unmöglich ausreichen kann, um die Schüler in dem so vieles einzelne in sich schließenden Gebiet heimisch werden zu lassen, bedarf nach den gemachten Auseinandersetzungen keiner weiteren Bestätigung. Die hohe Befriedigung, die der Schüler empfindet, wenn er sieht, daß er einer Sache Herr geworden, und die ihn zu Weiterem anspornt, wenn es ohne zu große Schwierigkeit gelungen, kommt ihm so nicht zu Stande. Er wird entweder rasch an dem Allem, was die naturgeschichtlichen Fächer bieten, vorbeigeführt und vergißt, was er gesehen, alsbald wieder, oder er quält sich, wenn er näher eingehen muß, mit unverarbeitetem Stoff oder er gewinnt, wenn ihm, was bei so beschränkter Zeit immer noch das Beste ist, an prägnanten Beispielen Einblicke in das interessante Gebiet eröffnet werden, höchstens die Einsicht, wie schön es gewesen wäre, wenn er einen eigentlichen botanisch-zoologischen Unterricht erhalten hätte. Um aber dies letztere zu erreichen, sind keine ganzen Semester nothwendig, einige Excursionen genügen dazu vollständig. Es ist viel besser, wenige Gebiete gut, als viele oberflächlich durchzuarbeiten. Deswegen beschränke man sich auf Botanik und Zoologie, deren elementare Theile sicher und leicht bewältigt werden können und räume die dazu nöthige Zeit ein. Ein halber Unterrricht nützt nicht, sondern schadet und was für die Hauptlehrfächer der Gymnasien in dieser Beziehung längst anerkannt ist, gilt auch für die Naturgeschichte.*)

Niedere Realschulen und höhere Bürgerschulen, die ihre Zöglinge nicht für ein wissenschaftliches Fachstudium vorbilden, sondern direct einem bürgerlichen Beruf oder dem Leben übergeben, werden die naturgeschichtlichen Fächer auf eine im wesentlichen mit den Unterclassen der Gymnasien übereinstimmende Weise zu behandeln haben. Es tritt hier wenigstens für einen Theil der Schüler allerdings der Wunsch mehr in den Vordergrund, wegen des praktischen Bedürfnisses nicht unbekannt mit der Mineralogie zu bleiben, auch wird im letzten Jahr wohl einige chemische Grundlage vorhanden sein, und es wird sich unter dieser Voraussetzung eine beidem entsprechende Betrachtung der wichtigsten Mineralien und Felsarten vornehmen lassen, ohne jedoch eine solche Schule für die Bildung des Beobachtungsvermögens zu sein, wie sie der übrige naturgeschichtliche Unterricht, namentlich der botanische bildet und ohne die volle Sicherheit der Erkenntnisse zu geben. In gleicher Berücksichtigung der praktischen Interessen wird auch der zoologisch-botanische Unterricht gerade auf diejenigen Thiere und Pflanzen besondere Rücksicht nehmen müßen, welche für das Leben und den Beruf, dem sich die Besucher dieser Schulen widmen, besondere Bedeutung haben, was ohne wesentliche Beeinträchtigung des Hauptzwecks des Unterrichts wohl geschehen kann.

aber auf die vier Fächer: Zoologie, Botanik, Chemie und Physik beschränkt werden solle, von denen Zoologie und Botanik, letztere mit wenigstens 3 Sommersemestern, in den 5 ersten, Chemie und Physik, erstere mit 2 Semestern, in den 4 letzten Jahrescursen zu lehren seien, die Mineralogie dagegen mit Ausnahme dessen, was gelegentlich der Chemie zur Sprache käme, ganz wegfiele. Bei dieser Beschränkung des Materials mußte die demselben reichlich zugewiesene Zeit vollkommen genügen, es ohne Uebereilung und ohne den Schüler zu überlasten gut und gründlich durchzuarbeiten, und die erlangten Früchte entsprachen, wo der naturgeschichtliche Unterricht in der Hand des rechten Lehrers war, nach einer nunmehr zehnjährigen Erfahrung durchaus den gehegten Erwartungen, ohne daß eine Klage über Beeinträchtigung der übrigen Gymnasialfächer von Seiten der Vertreter derselben erhoben wurde.

*) Es ist wahrhaft unbegreiflich, wie man mitunter die naturwissenschaftlichen Lehrpläne entstehen läßt. Statt daß man sachkundige Lehrer wenigstens zu Rathe ziehen und ihnen nur, damit sie nicht etwa andere Fächer beeinträchtigen, bestimmte Grenzen hinsichtlich der Zeit vorschreiben sollte, läßt man die Lehrpläne von Männern entwerfen, die sonst vortreffliche Schulmänner sein können, aber die Naturwissenschaften nicht verstehen, und denen, wenn sie nicht einfach anderwärts geltende verkehrte Bestimmungen nachahmen, bloß was sie gelegentlich bei dem vielleicht nichts weniger als mustergültigen Unterricht anderer bemerkt haben, oder gar die Reminiscenzen aus der eigenen Gymnasialzeit bei ihren Entwürfen als Irrlichter leuchten.

Die Realgymnasien und diejenigen höheren Realschulen, welche die Bestimmung haben, für das wissenschaftliche Studium der technischen Fächer in ähnlicher Weise vorzubereiten, wie die humanistischen Gymnasien die Vorbildung für die übrigen wissenschaftlichen Berufsfächer liefern, können, da die altclassischen Studien bei ihnen wegfallen und höchstens die lateinische Sprache zu praktischen Zwecken betrieben wird, d. h. so weit etwa, als nöthig ist, um ein neueres in lateinischer Sprache geschriebenes wissenschaftliches Werk zu studiren und, wie so vielfach vorkommt, aus dem Lateinischen entlehnte Ausdrücke zu verstehen, den Naturwissenschaften nebst der Mathematik eine viel größere Ausdehnung geben, indem ihnen die Zeit dazu nicht fehlt; sie müßen es sogar, um ihren Schülern für den Ausfall der altclassischen Studien eine Entschädigung zu geben.*) Hiezu scheinen sich aber nach der ganzen Aufgabe der Realgymnasien die chemisch-physikalischen Wissenschaften nebst ihren Anwendungen viel mehr zu empfehlen, als die naturgeschichtlichen, und es wird, wenn erstere neben den mathematischen und den übrigen nöthigen Fächern in der rechten Ausdehnung behandelt werden, für die Naturgeschichte nicht so sehr viel Zeit übrig bleiben. In den Unterclassen der Realgymnasien werden die Botanik und Zoologie ganz in derselben Weise wie an den humanistischen Gymnasien zu behandeln und es wird damit für sie das Wesentliche gethan sein. Ob die eine oder die andere der höheren Partien dieser beiden Wissenschaften z. B. die Hauptlehren der allgemeinen Botanik oder ein Zweig der Kryptogamenkunde zugleich als Schule für den Gebrauch des Mikroskops vorgenommen, ob eine auf die wichtigsten und feststehenden Thatsachen sich beschränkende anatomisch-physiologische Darstellung des menschlichen Körpers, wozu in der obersten Classe schon die Vorbedingungen einigermaßen da sind und welche zugleich eine schöne Erweiterung der chemisch-physikalischen Bildung nach der physiologischen Seite hin in sich schließen würde, gegeben werden oder ob in facultativer Spaltung des Unterrichts die Bedürfnisse des Forstmannes, Pharmaceuten ꝛc. eine besondere Berücksichtigung finden sollen,**) möge eine offene Frage bleiben

*) Einen eigentlichen Ersatz für das altclassische Studium werden freilich auf diese Weise die Realgymnasien ihren Schülern nicht leisten. Denn alle drei, das altclassische, das mathematische und das naturwissenschaftliche Studium können keines ein Aequivalent für das andere sein, sie bilden jedes eine andere Seite des Geistes aus, sind deshalb sämmtlich nothwendig und geben in richtiger Abwägung zusammen die allseitige formale Bildung. Aber nach den Seiten hin, die für das wissenschaftliche Studium eines technischen Fachs von vorwiegender Wichtigkeit sind, können die mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächer den Schülern der Realgymnasien eine größere Förderung geben als es auf den humanistischen Gymnasien möglich und räthlich ist, eine Förderung, die selbst bis in das wissenschaftliche Fachstudium hineinragt und dessen sichere und raschere Durchführung auf der Universität oder Fachschule verbürgt. Und gerade hierin liegt die Berechtigung der Realgymnasien neben den humanistischen.

**) Wohl jede Wissenschaft hat ihre elementaren und ihre höheren Partien, die ersteren eignen sich für die schulmäßige Behandlung, die letzteren für das akademische Studium, nicht umgekehrt. Es würde unzweckmäßig sein, die specielle Pflanzenkunde, soweit sie sich auf die einheimischen Phanerogamen bezieht, der Universität zuzuweisen und dagegen das wissenschaftliche Studium der Anatomie und Physiologie der Pflanzen in den Bereich der Schule zu ziehen. Durch die Schule mit ihrer helfenden, zu dem jugendlichen Geist sich herabstimmenden und, wo es nöthig ist, zwingenden Wirksamkeit wird der Schüler in die elementaren Partien eingeführt, in die wissenschaftliche Sphäre führt der vorgebildete, zu einer gewißen Selbständigkeit gelangte Studirende sich selbst ein an dem Vortrag des die Wissenschaft fortbildenden Meisters. Weder die Universität kann die Schule, noch letztere die erstere ersetzen. Sein Studium auf der Schule beendigen zu wollen, wäre großer Unverstand, wenn auch der Zwang und die Hülfe derselben manchem zur Unthätigkeit geneigten oder zur eigenen Thätigkeit nicht befähigten wohl zu statten käme. Wie weit aber sich die Wissenschaft auf der Schule betreiben läßt, dafür kann keine so stricte Grenze festgestellt werden, und es mag daher wohl den Realgymnasien gestattet sein, einige Schritte weiter in der Wissenschaft zu gehen und auch wohl sich oben in facultativer Weise zu spalten, umsomehr als dem gereifteren Schüler gegenüber die schulmäßige Weise allmählich sich

bis zur bestimmteren Feststellung des Lehrplans der Realgymnasien, die als Schulen von ganz neuem Datum ihre definitive Gestaltung noch nicht gefunden haben.

Dagegen ist, wenn irgendwo, die Mineralogie (Oryktognosie) mit den sich an sie anschließenden Wissenschaften in den obersten Classen der Realgymnasien an ihrem Platz. Nachdem durch die Beendigung der Stereometrie der Unterricht in der Krystallographie möglich gemacht ist, und die Chemie die Vornahme einer Löthrohranalyse und einer einfachen qualitativen Probe auf nassem Wege sowie das, worauf sie beruhen, gelehrt hat, sind die wesentlichen Vorbedingungen für einen fruchtbringenden Betrieb der Mineralogie gegeben. Das Nöthigste aus der Physik ist dann auch vorhanden, und was noch fehlt, kann leicht ergänzt werden. Dazu ist die Mineralogie gerade für einen Theil derer, die ihre Vorbildung auf dem Realgymnasium suchen, von ganz besonderer Wichtigkeit, und ihr Studium nebst dem, was sich zunächst an sie anschließt, wird zugleich das der Geologie in wenigstens einigermaßen eindringender Weise und dadurch einen herrlichen Einblick in das große Ganze der irdischen Natur ermöglichen.

Wie die anorganische Chemie die eine, so ist Krystallographie die andere nicht zu umgehende Grundlage jedes Studiums der Mineralogie, welches irgend sichere Kenntnisse bezweckt. Sie muß daher der Mineralogie vorausgehen. Nicht alle Mineralien finden sich in krystallisirtem Zustand, aber die krystallisirten sind die an ihrer Gestalt erkennbarsten. Auch die krystallinischen zeigen nur in den selteneren Fällen vollkommen und regelmäßig ausgebildete Formen. Das Studium solcher würde aber dem Anfänger außerordentliche Schwierigkeiten machen; deshalb muß sich der krystallographische Unterricht von Anfang an lediglich an vollkommen ausgebildete, ganz regelmäßige, gleichsam ideale Gestalten halten, und als solche dienen die Krystallmodelle. Dieselben müßen groß genug sein, ob von Holz oder Pappe, ist gleichgültig; aber es ist zweckmäßig, wenn die Schüler selbst die Netze zeichnen und wenigstens die wichtigsten Formen aus Glanzpappe sich verfertigen. Es trägt diese an sich mechanische Arbeit, weil sie zum genauen Eingehen nöthigt, gar sehr dazu bei, mit den Formen vertraut zu werden. Da bei den gereifteren Schülern nicht so viel darauf ankommt, daß mit dem leichteren angefangen werde, so kann nach einer Uebersicht über die 7 Krystallsysteme und unter Mittheilung dessen, worauf sie beruhen, mit dem regulären System begonnen werden, zunächst mit den holoedrischen Formen und unter diesen mit den flächenärmsten, indem sogleich überall die Lage der Flächen zu den Axen beachtet und nach der Naumannschen Bezeichnungsweise ausgedrückt wird. Beim 48flächner angekommen, kann dann der Weg rückwärts gemacht werden durch Verschwindenlassen der Flächen, und es wird danach zu den Combinationen fortgeschritten. Sodann wird in ähnlicher Weise mit den hemiedrischen Formen des regulären Systems und mit den übrigen Systemen verfahren. Nachdem so die Gestalten gründlich kennen gelernt und auch die allgemeinen Gesetze ihrer Bildung begriffen sind, wird der Schritt in die wirkliche Natur gewagt und von möglichst ausgebildeten natürlichen oder aus Lösungen gewonnenen Krystallen anfangend zu immer größeren Abweichungen weitergegangen, wobei sich dann alsbald das Bedürfnis zeigen wird, die Kantenwinkel messen zu können, und die verschiedenen Weisen der Messung kennen gelehrt und eingeübt werden. Nachdem nun noch die Verwachsung und Aggregation der Krystalle, die Pseudomorphosen und was sonst zur Vervollständigung des krystallographischen Lehrgangs gehört, zur Sprache gebracht worden, werden an einer hinlänglichen Anzahl geeigneter Stufen die Krystalle von den Schülern bestimmt und so der Anfang der Bestimmung von Mineralien eingeleitet. Für diesen krystallographischen Unterricht ist, wenn er eine sichere Grundlage geben soll, ziemliche Zeit nöthig, und es wäre sehr übel angebracht, wenn man hier eilen wollte. Aber die Mühe wird sich trefflich lohnen, und die erlangte

modificiren kann und jedenfalls der weite Weg zur Vollendung des wissenschaftlichen Studiums manches technischen Fachs beträchtlich dadurch abgekürzt wird.

Sicherheit im Untersuchen der Krystalle bei dem Bestimmen der Mineralien in schönster Weise zu statten kommen, und auch abgesehen von dieser Anwendung wird das Erkennen der Gesetzmäßigkeit in der scheinbaren Unregelmäßigkeit in hohem Grade zur Befriedigung gereichen.

Der nun folgende eigentliche mineralogische Unterricht kann nicht gerade so vorgenommen werden wie der botanische und zoologische. Die Excursionen bieten in den meisten Gegenden wenig für das Sammeln von Mineralien, manche sogar kaum ein paar Felsarten. Daher muß hier eine Mineraliensammlung zur Disposition stehen und zwar eine solche, in welcher, was die krystallinischen Mineralien anlangt, außer den Stücken mit schön und groß ausgebildeten Krystallen auch solche mit immer weniger gut auskrystallisirten Formen bis zu ganz schwer erkennbaren vorhanden sind. Bei dem Bestimmen von Mineralien auf chemischem Weg, unter Zuziehung der Härte, Schmelzbarkeit &c. werden die zu untersuchenden Stücke verändert, deshalb muß neben der Sammlung Material vorhanden sein, das zu diesen Zwecken verbraucht werden kann, und zwar in reichlichem Maß, um wenigstens im Anfang, wo beim Bestimmen die terminologischen Kennzeichen erklärt werden, alle Schüler zugleich dasselbe Mineral vornehmen lassen zu können. Auch liegen die unterscheidenden Kennzeichen nicht so offen da, wie bei Thieren und Pflanzen, und es wird deshalb vielfach eine terminologische Sammlung benutzt werden müßen. Das Ansehen der einzelnen Mineralien ändert so ab, daß man oft eine ganze Reihe von Stücken nöthig hat, um es aufzufassen, während bei Thieren und Pflanzen ein oder einige Exemplare hinreichen. Und so ist noch manches anders, daher denn auch der Unterricht sich hier vielfach anders gestalten muß und man namentlich viel mehr an die Sammlungen gewiesen ist, als an die freie Natur. Jedenfalls muß jedoch auch bei der Mineralogie das eigene Bestimmen die Hauptsache sein und es kann entweder das chemische Verfahren den Anfang machen unter Berücksichtigung der dabei häufig von selbst sich ergebenden physikalischen Eigenschaften, als Schmelzbarkeit, Löslichkeit &c. (wie in Fr. von Kobells Tafeln zur Bestimmung der Mineralien. Aufl. VII. München 1861), und was so gefunden, durch Untersuchung der Krystallform und der übrigen physikalischen Eigenschaften, als specifisches Gewicht, Härte, Glanz &c. seine Controle finden, oder es wird der umgekehrte Weg eingeschlagen. Von dem bestimmten Mineral werden alsdann so viele Stücke, als die Sammlung bietet (und bei manchen sind viele nöthig) unter einander und auch mit den Mineralien, womit dasselbe leicht verwechselt werden kann, verglichen und alle außer den gefundenen in der Beschreibung noch erwähnten Eigenschaften, seine Stelle im System, sein geologisches und geographisches Vorkommen, sowie seine Bedeutung für den Menschen und was sonst noch beachtenswerth ist, wohl bemerkt. Ein Eingehen auf das Wesentliche der metallurgischen Verarbeitungen &c., welches bei dem Stand der chemischen Kenntnisse wohl möglich ist, kann damit verbunden werden. Es ist von selbst klar, daß auch bei dem Bestimmen von Mineralien ein gewißer Stufengang vom Leichteren zum Schwereren befolgt werden kann. Durch diese Uebungen, mit der rechten Gründlichkeit vorgenommen und lange genug betrieben, wird die Befähigung erworben, Mineralien sicher zu bestimmen, und es gelangt zugleich eine nicht unbeträchtliche Anzahl derselben, bei geeigneter Auswahl, der wichtigeren, zur genauen Kenntnis, die dann durch die Benutzung der Sammlung unter Vergleichung der Beschreibung im Lehrbuch noch vermehrt werden wird. Namentlich bei seltenen und werthvollen wird diese letztere Weise zu empfehlen sein. Schwerlich wird aber die Sammlung eines Realgymnasiums so reich sein, daß alle oder doch die meisten Mineralien darin in hinreichenden Exemplaren vorhanden wären. Deshalb ist es gerathen, daß die Schüler, wo sie Gelegenheit haben, andere wohl bestimmte Sammlungen durchzugehen, diese benutzen. Wenn irgend wo, so muß man beim Studium der Mineralogie und namentlich auch der Petrographie möglichst viel zu sehen suchen.

In ähnlicher Weise betrieben schließt sich die Petrographie an die Mineralogie

an, nur daß hier die Schwierigkeiten einer gründlichen Bestimmung noch größer sind. Man hat es hier meist mit Gemengen zu thun, und oft mit solchen, wo die Theile aufs innigste und feinste verbunden sind und deren Trennung dadurch wesentlich erschwert wird. Dazu ist die Vielgestaltigkeit des Ansehens noch bedeutend größer als bei den einfachen Mineralien und eine reiche Sammlung daher noch viel nothwendiger. Dieser größeren Schwierigkeit gegenüber ist aber auch der Blick des Schülers durch das mineralogische Studium geübter geworden und derselbe oft schon im Stand nach dem bloßen Ansehen ohne mühsame Zergliederung der einzelnen Eigenschaften sofort ein Mineral oder Gestein wieder zu erkennen. In noch viel höherem Grad als bei der Mineralogie ist es hier nöthig, das Vorkommen und die Beziehungen zu den die Erdrinde bildenden Massen überall zu beachten. Daher leitet sich von selbst die Geognosie hier ein mit ihren Erklärungen über die Vertheilung und Lagerungsverhältnisse der Gesteinmassen und es tritt die Bedeutung der Excursionen wieder mehr in den Vordergrund, durch die der Schüler die Felsarten in ihrem Vorkommen in der Natur selbst beobachten, das Streichen und Einfallen der Schichten, die sie bilden, mit dem Compaß bestimmen, die Mächtigkeit ihrer Massen u. s. w., sowie die Verhältnisse der Erzgänge und was dahin gehört, ermitteln lernt. Daß hier freilich nicht jeder Fleck, wie bei der Botanik und Zoologie, Beobachtungsmaterial liefert, sondern die geeigneten Puncte, Steinbrüche, Durchstiche, Gruben, und wo sonst die Gebirgsarten aufgeschlossen sind, aufgesucht werden müßen, bedarf keiner Erklärung. Auf der anderen Seite führt schon die Classification der Gesteine auf ihre Entstehung und der von ihnen gebildeten Massen und dadurch zur Geologie hin, welche nach einer Darstellung der unter unseren Augen noch vor sich gehenden Veränderungen an der Erdoberfläche, wo die Erinnerung der Schüler an manches, was sie der Art gesehen, zu Hülfe kommt und gar mancher interessante Punct, wie die Entstehung der Quellen u. s. w., zur Sprache gebracht wird, die Bildungsgeschichte der Erdfeste, ihre Perioden, die Schichtensysteme und Formationen, welche denselben ihr Dasein verdanken, mit den Felsarten, die dieselben bilden, den Mineralien, die sie einschließen und den fossilen Ueberresten, die zu ihrer Bestimmung dienen, kennen lehrt. Hier tritt dann die Paläontologie, deren allerwichtigste Formen schon im zoologischen und botanischen Zusammenhang in den Unterclassen behandelt worden, in den Dienst der Geologie und bringt nach einer übersichtlichen Mittheilung über die Processe, durch welche die organischen Reste ihre jetzige Beschaffenheit erhalten haben, die in geologischer Beziehung wichtigen Arten, die Leitfossilien, zur genauen Kenntnis, welches Einzelmaterial die Geologie dann wieder als Schöpfungsgeschichte, so weit das möglich, zu lebensvollen Bildern der Thier- und Pflanzenwelt der einzelnen Schöpfungsperioden vereinigt.

Daß ein solcher Unterricht, wenn er mit der Mineralogie beginnend und mit der Schöpfungsgeschichte schließend in allen Partien durch wohlbegründete Kenntnisse den rechten Erfolg haben soll, bedeutende Zeit und Arbeit beanspruchen muß, wird man leicht einsehen, aber er wird auch beides lohnen. Eine vortreffliche Uebung der Beobachtungsgabe, die sichere Kenntnis einer großen Anzahl Mineralien und Felsarten, die für so manchen technischen Beruf von größter Wichtigkeit ist, und die Möglichkeit die unbekannten richtig zu bestimmen, endlich eine auf festen wohlverstandenen Thatsachen beruhende Einsicht in den Bau der Erdfeste und in die Bildungsgeschichte derselben und der sie bewohnenden Thier- und Pflanzenwelt sind Erfolge, welche es rechtfertigen, daß so viel Zeit, als es irgend die übrigen Fächer gestatten, der Erreichung derselben gewidmet wird, und deren große Bedeutung einen solchen Unterricht auch, wenn er da ohne Nachtheil für die Gesammtaufgabe möglich wäre, in den obersten Classen des humanistischen Gymnasiums wünschenswerth machen würde.

In der Weise, wie im Vorhergehenden der botanisch-zoologische Unterricht für das mittlere, der mineralogische für das spätere Jugendalter nach Werth und Behand-

lungsweise dargestellt worden, wird er sich auch an andern Schulen, die nicht specielle Fachzwecke verfolgen, welcher Art sie auch sonst sein mögen, den Grundzügen nach gestalten müßen. Denn sein Werth für allgemeine Bildungszwecke und die Grundlagen für seine Einrichtung, der Inhalt der drei Fächer und seine Gewinnungsweise einerseits, sowie andererseits die Beschaffenheit der Schüler nach Alter und Reife werden hier wie dort dieselben bleiben, und es wird hauptsächlich nur das Mehr oder Weniger und die größere oder geringere Rücksichtnahme auf praktische Zwecke unwesentliche Abänderungen mit sich führen, welche leicht getroffen werden können. Nur der naturgeschichtliche Unterricht in der Volksschule bietet besondere Schwierigkeiten dar. Mit ihr beschließt die große Mehrzahl der Menschen ihre Schulbildung und es wäre sehr zu bedauern, wenn alle, die nur sie besuchen können, in der Natur fremd blieben. Auch ist nicht abzusehen, warum nicht auch da, wenigstens bei den älteren Schülern, die Bedingungen für das Gelingen eines naturgeschichtlichen Unterrichts von gewißer Ausdehnung gegeben wären. Eine ebenfalls auf eigene Beobachtung gegründete Kenntnis namentlich der fürs Leben wichtigsten Pflanzen und Thiere nach Bau, Lebensweise und Bedeutung für das Naturganze und den Menschen, sowie nach ihrer Stellung im System würde schon viel werth sein. Sie setzt aber das Vorhandensein einer ausreichenden Sammlung und, was das Wichtigste ist, einen hinlänglich vorgebildeten Lehrer voraus. Es würde also den Fachschulen, auf denen die künftigen Volkslehrer für ihren Beruf ausgebildet werden, den Schullehrerseminarien die Aufgabe erwachsen, denselben diese Vorbildung zu geben, was aber bei der kurzen Zeit, die ihnen für die Ausbildung ihrer Zöglinge in allen Seiten ihres Berufs zu Gebote steht, eine sehr schwierige Sache ist.*) Für die städtischen Volksschulen ließe sich eher Rath schaffen, indem man hier eine Art Fachlehrer, in größeren Städten für mehrere Schulen zugleich, anstellen könnte.**) (S. die Artikel: „Naturwissenschaftlicher Unterricht in den Volksschulen“ und „Schullehrerseminarien.“)

C. L. Kirschbaum.

Naturgeschichtliche Excursionen. Wohl niemand, der einigermaßen Einsicht in die Sache hat, wird in heutiger Zeit den Satz bestreiten wollen, daß ein fruchtbringendes Studium der beschreibenden Naturwissenschaften nicht nach Beschreibungen, auch nicht allein nach Abbildungen vorgenommen werden kann, sondern daß stets von der Anschauung der Objekte selbst ausgegangen werden oder dieselbe wenigstens das Studium begleiten muß. Und gerade bei dem elementaren, grundlegenden Schulunterricht ist es besonders wichtig, alles an Objecte anzuknüpfen; daher denn der Besitz und die Benutzung einer ausreichenden Sammlung eine unerläßliche Bedingung für jeden gedeihlichen naturgeschichtlichen Unterricht ist.***) Es läßt sich aber bei weitem nicht alles, was zur Kenntnis gelangen muß, von den Exemplaren einer Sammlung entnehmen, in gar manchen Abtheilungen des Thier- und Pflanzenreichs sind dieselben nicht mehr in dem Zustand, in welchem sie im Leben waren, die in Spiritus u. s. w. bewahrten haben mindestens ihre Farbe geändert, die getrockneten sind starr geworden und es lassen sich ihre Theile nicht mehr so zur Betrachtung zurechtlegen, wie es im frischen Zustand der Fall war, und bei den ausgestopften fehlt manches, das mitunter schon zur Unterscheidung der Arten berücksichtigt werden müßte, abgesehen davon, daß sich Objecte genug gar nicht oder nur mit größeren Kosten aufbewahren lassen. Deshalb muß vielfach, um alles im rechten Zustand zu haben, in die frische lebende Natur zu-

*) Ueber diesen Gegenstand hat Lüben in der Mannheimer Lehrerversammlung 1863 einen eingehenden Vortrag gehalten, der viele beachtenswerthe methodologische Rathschläge enthält, aber auch weitgehende Forderungen aufstellt. D. Red.

**) Vgl. den Zusatz zu dem Artikel „Naturwissenschaften.“ D. Red.

***) Ueber Nothwendigkeit und Einrichtung der naturhistorischen Sammlungen siehe den betreffenden Artikel.

rückgegriffen werden. Die Objecte der Sammlung sind todt, von Lebensäußerungen namentlich der Thiere verrathen sie soviel als nichts, sie stellen nur einen Moment in der Entwickelung der Organismen dar, und geben kein Bild von der Lebensgeschichte derselben. Daher wird eine volle Kenntnis derselben nach einer bloßen Sammlung nicht erworben und es ist nothwendig sie auf ihrem natürlichen Boden aufzusuchen und allda in ihrem Lebens- und Entwicklungsgang zu betrachten. In der Sammlung finden sich die Exemplare nach dem System geordnet, die gegenseitigen Beziehungen der Thiere wie der Pflanzen unter sich und beider zu einander sowie zum Naturganzen können nur durch das Wort des Lehrers oder die Darstellung des Lehrbuchs zugefügt, nicht vom Schüler selbst beobachtet werden. Es ist darum nothwendig, daß derselbe in der Thier- und Pflanzenwelt selbst verweilt und in ihr heimisch wird. Ja selbst das todte Reich der Mineralien und Felsarten kann, ohne daß dieselben an Ort und Stelle ihres Vorkommens aufgesucht werden, nicht in ganz vollkommener Weise zur Erkenntnis gelangen, und von den Lagerungs- und Gangverhältnissen derselben durch Wort und Zeichnung ohne Anschauung in Natur nur eine dürftige und nicht einmal sicher richtige Vorstellung zustandegebracht werden. Dazu kommt, daß durch häufig vorgenommene Excursionen die bereits bekannten Pflanzen und Thiere immer wieder dem Auge begegnen und auch dem nach Neuem suchenden nicht unbemerkt bleiben können, daß in ihnen also eine oftmalige Repetition geboten wird, welche die erlangten Kenntnisse erhält und befestigt und welche insbesondere auch, weil das Bekannte nicht jedesmal wieder zergliedert wird, das so wichtige Erkennen nach dem Gesammthabitus ungemein fördert. Endlich wird die häufig ausgesprochene Befürchtung, daß der naturgeschichtliche Unterricht durch das ins einzelne gehende Zergliedern der Natur und ihrer Einzelwesen den Sinn für das Ganze derselben abtödten möchte, durch die Excursionen entkräftet, indem sie, richtig ausgeführt, so recht in die volle ganze Natur einführen und das Verständnis derselben und die Freude daran lebendig machen.

Wenn nach dem Gesagten kein Zweifel sein kann, daß die naturgeschichtlichen Excursionen eine wesentliche und nothwendige Ergänzung jedes naturgeschichtlichen Studiums und jedes, auch des elementarsten, Schulunterrichts in den beschreibenden Naturwissenschaften sind, so tritt hierzu noch ein weiterer Grund für ihre Unentbehrlichkeit. Wohl wenige Schulen sind so dotirt, daß sie alle Gegenstände, die ihre naturhistorischen Sammlungen enthalten müßen, kaufen können, es sei denn, daß ein sehr langer Zeitraum bis zur endlichen Vollständigkeit derselben in Aussicht genommen werde, und wenn sie die Mittel dazu haben, so fehlt gar häufig die Gelegenheit, manche Objecte, und mitunter gerade solche, nach denen man zuerst greifen möchte, käuflich zu erwerben.*) Da bieten denn die Excursionen in der einheimischen Natur eine vortreffliche Bezugsquelle dar und namentlich die Partien, die sich sonst nicht leicht erwerben lassen, werden durch sie der Sammlung zugeführt. Der Lehrer allein, wenn man es ihm zumuthen wollte, würde zu viel und zu lange zu thun haben mit dem Zusammenbringen der richtig ausgewählten Schulsammlung, aber unter Beihülfe der aufspürenden Schaar seiner Schüler wird er bald und gar sehr zum Vortheil der letzteren den genannten Zweck erreichen. Ganz vollständig wird aber eine solche Sammlung, wenn sie recht instructiv eingerichtet sein soll, wohl nie, auch werden Stücke schadhaft und müßen ersetzt werden, es wird ihr also durch die Excursionen der Schüler stets neues Material zufließen sollen. So schöpft die Sammlung der Schule, und das ist eine weitere nicht hoch

*) Ich habe seit einer Reihe von Jahren die Direction eines nicht unbedeutenden naturhistorischen Museums, besitze eine ziemlich ausgebreitete Kenntnis der Bezugsquellen der verschiedenen naturhistorischen Gegenstände und habe schon manchen Rath in dieser Hinsicht ertheilen können; aber wenn ich z. B. sagen sollte, wo man eine richtig bestimmte, nicht auf das Trivialste beschränkte Sammlung einheimischer Insecten (Käfer und Schmetterlinge ausgenommen) kaufen könne, so würde ich mich in großer Verlegenheit befinden und nur den Rath ertheilen können, die einzelnen Partien von wissenschaftlichen Sammlern sich schenken zu lassen.

genug anzuschlagende Bedeutung der naturgeschichtlichen Excursionen, durch sie stets aus der besten und reichsten Bezugsquelle, der nie versiegenden ewig frischen Natur selbst.

Sollen die naturgeschichtlichen Excursionen ihrem Zwecke entsprechen, so ist, möge es auf Beobachtung der lebenden Thier- und Pflanzenwelt, oder auf Herbeischaffung des für den Unterricht nöthigen frischen Materials oder auf Vervollständigung der Sammlung abgesehen sein, das erste und wichtigste Erfordernis, daß sie nach richtigem Plan eingerichtet werden. Botanische Excursionen z. B., wie sie mitunter unternommen werden, wobei der Lehrer die Namen der Pflanzen sagt und der Schüler denselben auf einem beigefügten Zettel aufschreibt, die Exemplare, ohne sie selbst bestimmt zu haben, zu Hause trocknet und einlegt, um so ein Herbarium zu schaffen, dessen Inhalt ihm unbekannt bleibt, haben so gut wie keinen Nutzen. Es muß vielmehr stets, wie auch beim Unterricht im Schulzimmer, die eigentliche Beobachtung des Gefundenen die Hauptsache sein; das, worauf es ankommt, muß der Lehrer zeigen oder besser die Schüler finden lassen; die Beziehungen insbesondere, die das Vorkommen in der freien Natur erkennen läßt, müßen beachtet werden, mit einem Wort, gerade das, was nur auf der Excursion, nicht in der Lehrstunde, zur Anschauung gelangen kann, ins Auge gefaßt, und nur das Einzelne, was eine schwierigere, zeitraubendere Untersuchung verlangt, zur Vornahme dieser bei größerer Ruhe zu Hause oder in der Schule reservirt werden. Auch das eigene Bestimmen kann, wenn es leicht von statten geht, z. B. bei nicht allzuschwierigen Gefäßpflanzen, wo eine handliche Flora zu Gebote steht, wenigstens von den Geübteren mit Vortheil gleich im Freien vorgenommen werden, es stehen da in der Regel mehr Exemplare und in verschiedenem Stand der Entwicklung zur Verfügung (wo an einem nur die Blüte vorhanden, lassen sich an einem anderen wohl schon Frucht und Same so weit erkennen, als es zur Bestimmung nothwendig ist; bei einem Exemplar sind die Wurzelblätter nicht mehr kenntlich, die ein anderes noch bietet; ob die ganze Pflanze aufrecht, aufstrebend oder niederliegend ist, und so vieles andere läßt sich da viel leichter sehen). In andern Gebieten ist das Bestimmen, wenigstens das ins einzelne, bis zu den Arten gehende, im Freien nicht gut ausführbar, es sei denn daß nur ein ganz specieller Zweig in den Vordergrund trete, man kann eben nicht eine Bibliothek in der Tasche mitführen. Dagegen läßt sich, wo eine nicht zu schwierige Zerlegung nothwendig ist, diese ganz wohl auch auf der Excursion vornehmen, ein scharfes spitzes Federmesser, zwei Glasplättchen, um weichere Theile von Pflanzen oder Insecten dazwischen zu quetschen (überhaupt ein vortreffliches Mittel, das, wo Material genug zu Gebot steht, oft eine mühsame Zergliederung mittelst des Messers ersetzt), eine Loupe und höchstens noch eine feine Pincette machen dieselbe und die dadurch bedingte Untersuchung bei einiger Uebung auch im Freien möglich.

Je nach ihren besonderen Zwecken und nach den Zweigen der Wissenschaft, worin sie den Unterricht ergänzen sollen, wird die Einrichtung der Excursionen eine verschiedene sein müßen. Detaillirte Vorschriften hierüber zu geben, würde zu sehr in die specielle Methodik der naturgeschichtlichen Branchen führen und die Gränzen eines pädagogischen Aufsatzes weit überschreiten. Der Lehrer, der seines Fachs vollkommen mächtig ist, wird hier überall selbst den rechten Weg finden und die Schriften, welche Anleitung zum Sammeln ꝛc. geben, liefern auch hierüber die nöthigen ins einzelne gehenden Winke.*) Im allgemeinen müßen sich die Excursionen dem Gang des Unterrichts anschließen, und da, wie es zweckmäßig und in dem Artikel „Naturgeschichte" näher begründet ist, der zoologische und botanische je nach dem Winter- und

*) Ich erwähne nur eine in neuster Zeit erschienene kleine Schrift von kundiger Hand: Altum, Winke für Lehrer zu Hebung des zoologischen Unterrichts an höhern Bildungsanstalten. Münster 1863, welche reich ist an trefflichen Vorschlägen über zoologische Excursionen und Anlegung von zoologischen Sammlungen. Was über die botanischen Excursionen und Sammlungen zu wissen nöthig ist, findet sich vielfach den Floren und andern einschlagenden Schriften als längst ausgemachte Regeln vorbemerkt.

Sommersemester mit einander abwechseln, so werden die Excursionen der betreffenden Classen vortheilhaft Thiere und Pflanzen zugleich berücksichtigen und dabei denn auch die gegenseitigen Beziehungen der beiden Naturreiche zu einander der Aufmerksamkeit unterziehen müßen. Ganz besonders gilt das von der Insectenwelt, die überhaupt das reichste zoologische Material auf der Excursion liefert, deren Leben und Wirken in Bezug auf die Pflanzen so ungemein interessante und praktisch wichtige Seiten bietet und von der Jugend mit besonderer Theilnahme verfolgt zu werden pflegt. Was im übrigen von einheimischen Thieren im Winter an der Sammlung kennen gelernt wurde, wird sich vielfach auf der Excursion im Sommer lebend darbieten, die einen näher und faßbarer, wie die Reptilien, Mollusken ꝛc., die andern meist mehr aus der Ferne, wie die Vögel. Die letzteren im Fluge und an ihrem Gesang oder ihrer Stimme zu erkennen, bietet unter Leitung des kundigen Lehrers dem Schüler einen besondern Reiz. Daß überall, namentlich bei Insecten und Pflanzen, die verschiedenen Lebensstände, die in den Sammlungen sich nicht so vorfinden können, einer besonderen Beachtung gewürdigt werden müßen, bedarf keiner näheren Begründung. Es kommt nicht bloß darauf an, die ausgebildete Pflanze und das fertige Insect zu kennen, auch die ganze Wachsthumsgeschichte der ersteren vom Keimen an und die Verwandlungsstufen der letzteren vom Ei an sind der Kenntnisnahme werth. Das öftere Besuchen derselben Localität wird da reichliches Material geben. In den ersten Semestern wird aus der allseitigen Fülle immer nur das ausgewählt werden müßen, was entweder bereits im Unterricht besprochen worden oder was sich ergänzend und erweiternd an das Durchgenommene anschließt, wiewohl hin und wieder auch da einmal ein anregender Blick auf später zu erörternde Dinge geworfen werden mag. Es ist deshalb die Aufgabe des Lehrers, einestheils die Aufmerksamkeit der Schüler auf das zu concentriren, was sich nach der Stufe ihrer Ausbildung und nach dem Gang des Unterrichts gerade zur Betrachtung eignet, andererseits aber auch sie nicht an Einseitigkeit zu gewöhnen und ihr Auge für das Uebrige zuzuschließen. So kann es der Specialist, z. B. der Sammler von Mikrolepidopteren, dahin bringen, daß er außer dem Gegenstand seines Sammeleifers durchaus weiter nichts sieht; bei dem Jugendunterricht würde solche Beschränkung geradezu nachtheilig sein. Mit jedem neuen Sommer wird der Umfang der zu beachtenden Gegenstände ein weiterer und das stete Begegnen der bereits früher untersuchten bietet eine so häufige Wiederholung, daß sie sich fast unverwischbar dem Gedächtnis einprägen. Die Insecten werden im letzten Sommer, wenn der im Artikel „Naturgeschichte" vorgeschlagene Plan befolgt wird, eine Hauptrolle spielen und es wird hierfür sehr zu statten kommen, daß schon durch die Thätigkeit von vier Sommersemestern die Pflanzen zur einigermaßen ausgebreiteten Kenntnis gelangt sind.

Im Anfang brauchen die Excursionen keine große Ausdehnung zu erhalten, jedes Stückchen Wald, Feld oder Wiese bietet Material in Fülle und es ist rathsam, mit den gewöhnlichsten Arten zu beginnen, erst der vorgeschrittenere möge auf weiterer Excursion nach seltenern Pflanzen gehen. Daß die Beziehungen zu den Localitäten, so der Pflanzen zum Boden, ihre Verbreitung, ihr Zusammenvorkommen, überhaupt der Zusammenhang mit dem Naturganzen überall eine besondere Berücksichtigung erhalten muß, bedarf als fast ausschließlich durch die Excursionen zu erreichender Zweck keiner besonderen Befürwortung.*)

Nicht ganz in gleicher Weise gestalten sich die mineralogisch-geognostischen Excursionen. Die einzelnen Mineralien, welche sie bieten, sind oft nur wenige, viel mehr sind es Felsarten, welche man trifft und da bildet denn die Beobachtung der gesammten Lagerungsverhältnisse, der Verwitterungshergänge durch den Einfluß der Atmosphärilien und der Pflanzendecke, des Uebergangs in die verschiedenen Bodenarten u. s. w. einen

*) Wie die für die Schulsammlung oder die Privatsammlungen der Schüler mitzunehmenden Objecte zu behandeln sind, s. d. Artikel „naturhistorische Sammlungen."

Hauptgegenstand der Excursion. Aber nicht jede Localität liefert hierfür die gewünschte Belehrung, es müßen Steinbrüche, Durchstiche und sonstige Aufschlüsse des Bodens, namentlich auch bergmännische Gruben aufgesucht werden und es giebt Gegenden, wo das Alluvium der Ebene nur gar spärliche Belehrungspuncte liefert und eine geognostische Excursion fast eine Sache der Unmöglichkeit ist. Nicht bloß zur Zeit des mineralogischen Unterrichts der Oberclassen, sondern früher schon auf zoologisch-botanischen Excursionen können geognostische Verhältnisse und petrographische Vorkommen in einer dem Schüler faßlichen Weise gelegentlich erklärt werden, sie werden vielfach die Beziehungen der Thier- und Pflanzenwelt zum Boden ins rechte Licht stellen und wirken als Aussichten in fernere Gebiete des naturkundlichen Wissens ungemein anregend. Selbst die gelegentliche Berücksichtigung von Dingen aus andern Sphären des Naturlebens, von meteorologischen Erscheinungen und dergleichen, dürfte aus demselben Grund, sobald sie den nächsten Zwecken keinen Eintrag thut und Zerstreuung nicht befürchten läßt, nicht auszuschließen sein. Liegt ja doch die große, durch nichts zu ersetzende Bedeutung der naturwissenschaftlichen Excursionen gerade vorzugsweise darin, daß überall der Zusammenhang der Dinge im Naturganzen beachtet und namentlich durch eigene Beobachtung zur Kenntnis gebracht werde.

Größere, ganze Tage in Anspruch nehmende Excursionen, so lehrreich, erfrischend und angenehm für die Schüler sie auch sind, werden nur selten, und etwa als besondere Belohnung für bewiesenen Fleiß und lobenswerthes Verhalten zu unternehmen sein. Wenige Stunden bieten schon eine solche Fülle von Material, daß die Lernenden für einmal damit genug zu thun haben. Die Befürchtung, es möge der Schüler hierdurch ermüdet und von anderer geistiger Arbeit abgehalten werden, ist unbegründet, wenn Uebermaß ferngehalten wird, im Gegentheil wird die Abwechselung und geistige und gemüthliche Erfrischung, welche die Excursion bietet, ihn erst recht geschickt machen, den übrigen Seiten seiner Thätigkeit obzuliegen.

Daß der Lehrer, welcher eine Excursion wohl leiten will, seines Fachs vollkommen Herr sein muß, ist eine unerläßliche Vorbedingung. Erfordert schon der naturgeschichtliche Schulunterricht, vielleicht mehr als in irgend einem andern Fach, einen Lehrer, der in seinem Wissen durchaus und allseitig fest und dem namentlich die doctrina prompta eigen ist, so macht sich diese Forderung auf der Excursion in noch gebieterischerer Weise geltend. An eine Präparation auf das, was sie bietet, ist da nicht zu denken, auch früher noch so oft in derselben Jahreszeit besuchte Localitäten bieten, namentlich was die bewegliche Thierwelt anbelangt, stets Neues und ein Auswählen nach dem Umfang der Kenntnisse des Lehrers ist nicht möglich, da die vielen Augen der Schüler eine Menge Gegenstände finden, über die sie Auskunft haben wollen. Eine Kenntnis freilich, die sich auf jede einzelne Species erstreckt, ist in manchen Gebieten, wie in der Entomologie und der Kryptogamenkunde, für den einen Mann, der in Zoologie, Botanik und Mineralogie zugleich zu Haus sein soll, eine Sache der Unmöglichkeit, um so mehr, da auch der einseitige Specialentomolog, der etwa nur den nematoceren Zweiflüglern, oder der Kryptogamist, der einem Zweig der mikroskopischen Pilzkunde Jahre lang seine eifrige Forschung zugewandt, im wohldurchsuchten Bereich seiner Fauna oder Flora ihm unbekannte, ja für die Wissenschaft neue, also noch niemanden bekannte Arten findet. Eine solche Kenntnis ist aber auch hier nicht verlangt. Dem Schüler, der nur einigermaßen in die Zoologie und Botanik eingeführt ist, geht alsbald eine Ahnung auf von der unendlichen Mannigfaltigkeit der Thier- und Pflanzenwelt; der richtige unbefangene Sinn, mit dem die Jugend ihre Lehrer zu taxiren pflegt, wird dem Lehrer, der in der Hauptsache seiner Wissenschaft fest ist, der namentlich auch die Einzelwesen, die dem Beobachter zuerst nahe treten, sicher kennt, die Nichtkenntnis einer ihm neuen Species, wenn er ihr nur, und das muß er, ihren Platz im Ganzen anzuweisen vermag, ohne alle Schmälerung seiner Auctorität nachsehen, und es würde ein großer Misgriff sein, wenn er hier nicht ganz offen der Jugend gegenüber treten

und allwissender sein wollte, als die Wissenschaft selbst es möglich macht. Dagegen muß er, abgesehen von diesen abgelegenen Einzelheiten, sein Gebiet durchaus beherrschen und insbesondere auch nach den Gesichtspuncten hin, die auf der Excursion in den Vordergrund treten, den Beziehungen der Naturwesen zu einander und zum Naturganzen. Eine bedeutende Kraft gehört weiter dazu, eine zahlreiche Classe nicht bloß in disciplinarischer Abweisung alles Ungehörigen und Störenden, sondern auch in steter Erhaltung der Aufmerksamkeit und ernsten Thätigkeit zu beherrschen; aber die Gewöhnung in beider Hinsicht durch den Schulunterricht und die Auctorität, die der Lehrer sich als Herr seines Fachs nach Inhalt und Lehrweise erworben, wird ihm dabei hülfreich zur Seite stehen, und die Uebung, selbst im Freien zu forschen, wird ihm die Aufgabe erleichtern, ohne müde zu werden bald den Einzelnen, die die verschiedensten Objecte aufgefunden, jedem rasch den geeigneten Bescheid zu geben, bald die ganze Schaar zur Demonstration eines für alle wichtigen Gegenstandes um sich zu versammeln.

Es ist aber durchaus nicht gesagt, daß die Excursionen alle in Begleitung und unter Leitung des Lehrers vorgenommen werden müßen. Schon die Zeit des Lehrers würde kaum ausreichen; wenn in fünf Classen zugleich Botanik und Zoologie und in zweien Mineralogie, Geognosie &c. gelehrt würden, so hätte derselbe, um nur eine wöchentliche Excursion mit jeder Classe zu machen, 7 Tage der Woche nöthig und jeder Regentag würde eine Classe der ihrigen berauben. Die Gewinnung der naturhistorischen Kenntnisse muß durch den Schüler selbst geschehen, der Lehrer kann nicht für ihn beobachten, er kann ihn nur dazu anleiten und anhalten, und seine Beobachtungen controliren und berichtigen. Für den ersteren Zweck reicht es hin, von Zeit zu Zeit und namentlich von Anfang an einige Excursionen mit den Schülern zu machen, wo ihnen in allem, worauf es ankommt, die nöthige Unterweisung gegeben werden kann. Dieselben begreifen das Mitgetheilte leicht und das Interesse, das sie der Sache entgegen bringen, gewährleistet die Nachhaltigkeit der unter der Leitung des Lehrers begonnenen Thätigkeit. Dabei wirkt in hohem Grade fördernd, daß die Schüler von einander lernen und gern der eine dem andern es zuvorthut. Die Controle der Beobachtungen liegt darin, daß die gefundenen Objecte in der Schule producirt werden, wobei Berichtigungen über die eigenen Bestimmungen sowie über alles Beobachtete gegeben werden können. Es wird zwar nicht wohl möglich sein, ganze Classen für sich auf Excursionen zu schicken, die gegenseitige Störung und Ablenkung würde den Erfolg in Frage stellen. Aber einzeln oder in kleinen Gesellschaften, wozu die Schüler ohnehin mehr Neigung haben, kann man sie ganz wohl auch ohne Begleitung der freien Natur anvertrauen. In disciplinarischer Hinsicht ist da nichts zu befürchten, die Beschäftigung mit dem, wozu die Excursion gemacht wird, und das Interesse dafür giebt vielmehr ein Gegenmittel gegen disciplinarische Ausschreitungen und die Erfahrung scheint zu bestätigen, daß hierbei mehr, als bei irgend einer anderen Gelegenheit, wo die Schüler sich selbst überlassen sind, auf gutes Verhalten derselben gerechnet werden kann. Zudem ist es für den heranwachsenden Schüler nothwendig, daß er gewöhnt werde, sich auch einmal selbst zu helfen, die eigene Selbständigkeit im Beobachten, die bei steter Gängelung durch den Lehrer nicht zur Entwicklung gelangt, erstarkt dadurch und macht ihn fähig, auch in späterer Zeit, wo andere naturwissenschaftliche Branchen ihm näher treten, seine Beschäftigung mit der Thier- und Pflanzenwelt fortzusetzen, und es wird der letzte Zweck, den jeder Unterricht und jede Erziehung hat, sich selbst überflüßig zu machen, erreicht.

So nothwendig die naturgeschichtlichen Excursionen sind als wesentliche Ergänzung des Unterrichts in den beschreibenden Naturwissenschaften, wenn letzterer die rechten Früchte tragen soll, so ist auch ihre sonstige Bedeutung in der Gesammtheit der Mittel, welche die Schule zur Erreichung ihres Zweckes, allseitiger Heranbildung der ihr anvertrauten Zöglinge, anzuwenden hat, nicht zu unterschätzen, und es ist nicht zu viel

behauptet, wenn man ihren heilsamen Einfluß gerade in dieser nicht mit ihrem wissenschaftlichen Zweck zusammenfallenden Hinsicht als einen Grund mehr für die Wichtigkeit des naturgeschichtlichen Unterrichts selbst gelten läßt, ohne welchen die Excursionen für sich keinen rechten Halt haben würden.

Es ist eine unabweisbare Pflicht der Schule sowie jeder Erziehung, nicht bloß die Geistes- und Herzensbildung der Jugend zu pflegen, sondern auch der Cultur des Körpers ihre Aufmerksamkeit zu widmen. Es gehört ein gesunder, starker und allseitig ausgebildeter Körper zu einem ganzen Menschen, zu einem Menschen, der nach allen Seiten hin seinem Lebensberuf gewachsen sein will, in dem Maß, daß sogar die reichste geistige Ausstattung und die vollendetste Gemüthsbildung durch körperliche Schwäche und Kränklichkeit getrübt, gestört und geradezu illusorisch gemacht werden kann. Die allerdings bedeutende geistige Anstrengung, welche wenigstens diejenigen Schulen, die ihre Zöglinge zu einem wissenschaftlichen Beruf heranbilden, dermalen von denselben verlangen und verlangen müßen, hat deshalb vielfache Bedenken hervorgerufen und ist die Veranlassung gewesen, auf Mittel wenigstens zum Schutz der körperlichen Gesundheit zu sinnen, und mit vollem Recht dringt deshalb, wenn auch nicht bloß aus diesem letzteren Grund, unsere Zeit auf Einführung obligatorischen Turnunterrichts. Aber so heilsam und in vieler Beziehung nützlich der studirenden Jugend das Turnen ist, es bringt doch nicht alle körperlichen Anlagen zur gleichmäßigen Entwickelung. Vor allem die so wichtige Stärkung, Uebung und Ausbildung der Sinnesorgane, namentlich des Auges, das mehr als alle übrigen Sinne die Außenwelt uns erschließt, ist es, die neben der durch die Gymnastik erlangten Cultur der Muskeln nach Stärke und Gewandtheit hin nicht in so allseitiger Weise, als es zu wünschen wäre, zu Stande gebracht wird. Es empfehlen sich deshalb die naturhistorischen Excursionen ganz besonders in dieser Hinsicht als ein vortreffliches Hülfsmittel der körperlichen Erziehung, während sie zu gleicher Zeit Geist und Gemüth in so hohem Maß ansprechen und bilden.

Der Knabe, der gesund und nicht frühe schon einseitig geleitet ist, strebt von selbst ins Freie, oft mehr, als seine Lehrer es wünschen; seine Spiele daselbst geben ihm eine ihn sehr ansprechende Beschäftigung und er besitzt darin ein trefflichstes Gegenmittel gegen das Uebergewicht geistiger Thätigkeit; aber, wenn er älter wird, fesseln ihn nicht mehr die jugendlichen Spiele, das bloße Spazierengehen befriedigt ihn nicht, sein Geist ist nicht reich genug, um ihm die nöthige Unterhaltung dabei zu liefern, es entwickelt sich die Neigung zu allerlei Muthwillen und Unfug und zum Aufsuchen von Amusements, die für sein Alter nicht passen, oder, wenn das nicht der Fall, so nimmt er, was fast ebenso schlimm ist, ein Buch zum Lesen mit. Wie ganz anders, wenn ihm die umgebende Natur erschlossen worden mit ihrer reichen Fülle von belehrender Unterhaltung. Der an sich schon wohlthätige Genuß der freien Luft, dessen gerade der Fleißige sich sonst zu entwöhnen so leicht in Gefahr geräth, fördert und stärkt seine Gesundheit, das Aufsuchen und Habhaftwerden der ihm noch nicht bekannten Objecte übt seinen Körper in allseitigster Weise, indem er hier genöthigt ist eine Pflanze auszugraben, dort ein Insect im Flug zu erhaschen; Springen, Klettern, kurz alle Arten körperlicher Bewegung sind ihm Mittel in den Besitz dessen zu gelangen, worauf er ausgeht. Ganz besonders aber ist es das Auge, welches er zum Entdecken und Beobachten der Thiere und Pflanzen in vielfachster Weise in Thätigkeit bringen muß. Die natürliche Sehweite, die der Jugend durch das Bücherstudium so häufig abhanden kommt, wird erhalten und, wo sie verloren, wieder hergestellt, vorausgesetzt, daß nicht eine Brille beim Suchen benutzt wird, welche überhaupt auch dem Kurzsichtigsten nur im äußersten Nothfall in der Jugend gestattet werden dürfte.*)

*) Wie sehr solche Excursionen zur Erhaltung und Uebung des Accommodationsvermögens des Auges beitragen, darüber habe ich an mir selbst die sprechendsten Erfahrungen gemacht, indem während eines Sommers, wo es mir möglich war, fast täglich Excursionen zu naturgeschichtlichen

Und auch ins Mannesalter wird durch ein solches Heimischwerden in der Natur, wie es die naturgeschichtlichen Excursionen in der Jugend vermitteln, eine vortreffliche Mitgabe hinübergenommen. Das trostlose Spazierenlaufen der geistig oder doch in der Stube beschäftigten, welches, an sich eine ganz einseitige Bewegung, auch noch darum nicht den erwarteten Erfolg für die Gesundheit bietet, weil die Gedanken, die zu Hause beschäftigten, den Spaziergang mitmachen, wird durch Eingehen auf das, was die umgebende Natur bietet, eine Geist und Gemüth erfrischende, den Körper ganz anders kräftigende Erholung; die gespenstige Gestalt des einseitigen Sammlers, der über den Minutien seines Sammeleifers für die volle schöne Natur blind geworden, irrt den nicht, dem sie in der Jugend sich allseitig erschlossen; der stille ewig gleiche Gang derselben dem leidenschaftlich erregten ephemeren Treiben des Menschenlebens gegenüber, den er frühe geahnt, und der ihm später zur klaren vollständigen Einsicht gekommen, übt einen tiefen Einfluß auf Gemüth und Charakter aus, und läßt ihn in der Natur eine Heimat besitzen, in der er Sammlung, Halt und Gleichmuth findet.

C. L. Kirschbaum.

Naturhistorische Sammlungen. Den wesentlichsten Bestandtheil naturhistorischer Sammlungen zu Zwecken des Unterrichts bilden die natürlichen in der einen oder andern Weise präparirten und conservirten Objecte selbst; Modelle und Abbildungen können nur da, wo sich erstere nicht gut erhalten lassen oder aus den Mitteln der Schule nicht erworben werden können, endlich, wo sie, wie bei mikroskopischen Gegenständen, das Sehen und Verstehen der letztern vorbereiten und erleichtern, als ergänzende Theile der Schulsammlungen eintreten.

Abbildungen, auch die besten und zweckmäßigsten, ersetzen die natürlichen Exemplare nicht, sie sind durch die Auffassung des Zeichners hindurchgegangen und tragen häufig, nicht zum Vortheil derer, die sie benutzen, die Spuren dieser Auffassung an sich, sie sind Bilder von Bildern, die jener in seinem Geiste den Objecten nachgestaltet hat, während alle Naturforschung von den Naturgegenständen selbst ausgehen und der Schüler mit eignen, nicht mit fremden Augen sehen lernen muß. Sie bieten nur eine Seite des durch sie dargestellten Körpers dar, er läßt sich in ihnen nicht umkehren und seine Theile nicht so wenden, wie es die gründliche Untersuchung erfordert. Sie werden deshalb nur, wo die unmittelbare Untersuchung nicht möglich ist, beim Unterricht die Objecte ersetzen dürfen. Beim eignen Studium freilich und beim Bestimmen von Pflanzen und Thieren werden sie die Beschreibungen, welche mit den Eigenschaften der zu bestimmenden natürlichen Exemplare verglichen werden, in vortrefflicher Weise ergänzen und man beginnt deshalb auch mehr und mehr die für diesen Zweck bearbeiteten Floren und sonstigen naturgeschichtlichen Bücher mit den geeigneten Holzschnitten oder andern Abbildungen auszustatten. Beim eigentlichen Unterricht dagegen zeigt der Lehrer, was sie geben, am Object oder macht durch eine Umrißzeichnung an der Tafel darauf aufmerksam. Eine andere Sache ist es, wenn es sich darum handelt, körperliche Bildungen, wie den Bau der Organe, dem Wesentlichen nach mehr begriffsmäßig aufzufassen; hier wird eine schematische Figur treffliche Dienste leisten, aber die volle Anschauung ist dadurch nicht zu ersetzen. Große Wandtafeln, wie sie z. B. mit Zeichnungen von Apparaten und Einrichtungen beim technologischen Unterricht sich sehr zweckdienlich erweisen, wo das Dargestellte dem Schüler nicht selbst vor Augen gebracht werden kann (wie wäre es z. B. möglich, bei der Behandlung des Hüttenprocesses jedesmal einen Hochofen oder Treibherd in natura vorzuführen), mögen auch hier ergänzend eintreten bei Thieren und Pflanzen, die sonst nicht zur Anschauung ge-

Zwecken zu machen, die Sehweite meines vorher kurzsichtig gewordenen Auges sich verdoppelte. Es kann dies auch nicht befremden, da die Gegenstände, welche man sucht, sich nicht so nach Belieben dem Auge nähern lassen, und auch das letztere nicht überall so den ersteren sich nahe bringen läßt, wie die Bequemlichkeit des Sehens es wünschen möchte.

bracht werden können, und es ist besser, durch solche das Bild des zu betrachtenden Gegenstandes allen Schülern mit einem Male zu geben, als durch Herumzeigen von Abbildungen, wobei immer entweder ein Theil der ersteren unbeschäftigt ist oder die Betrachtenden in der Aufmerksamkeit auf den inzwischen fortgehenden Unterricht gestört werden, ein Uebelstand, der freilich auch beim Vorzeigen von Objecten sehr häufig nicht zu vermeiden ist. Vorzugsweise bei höheren Thieren und Pflanzen, wo die naturgetreue Auffassung des Ausdrucks der ganzen Gestalt so wichtig ist, und wo die Holzschnitte oder sonstigen Abbildungen im Lehrbuch hierzu wohl schwerlich ausreichen werden, würden sich solche Abbildungen sehr empfehlen.*) Nur müßten sie groß genug sein und wirklich ihre Gegenstände so geben, wie sie in Natur sind, insbesondere dürfte auch die Colorirung nicht fehlen.**) Sie würden dadurch aber auch zu den kostspieligeren Lehrmitteln gehören.

Ein weit besseres Veranschaulichungsmittel als Abbildungen sind Modelle. Sind sie auch wie erstere durch die subjective Auffassung des Darstellers hindurchgegangen, so geben sie wenigstens ihre Gegenstände körperlich wieder, und werden in vielen Gebieten recht geeignet sein, namentlich wenn man von feinerem absieht, ein richtiges lebendiges Bild derselben zu liefern. Sie haben zwar bis jetzt noch weniger, als es zu wünschen und möglich wäre, beim Schulunterricht ihre Anwendung gefunden und es sind auch nicht immer die geeigneten Objecte gewesen, zu deren Darstellung man sie benutzt hat; aber es ist anzunehmen, daß sie mehr in Aufnahme kommen werden, insbesondere da, wo die natürlichen Objecte eine Betrachtung von allen Seiten nicht gestatten. So würden Modelle in hinlänglicher Vergrößerung wenigstens dem Anfänger in gar vielen Fällen eine bei weitem vollständigere Vorstellung von dem geben, was er sehen soll, als mikroskopische Präparate der Gegenstände selbst. Die anatomische Structur der Pflanzentheile, der Bau eines zusammengesetzten Insectenauges und so manches andere ließe sich durch solche vergrößerte Modelle in vorzüglicher Weise versinnlichen, auch ohne daß die Herstellung immer sehr kostspielig wäre. In der Krystallographie, wo die Anschauung der idealen Gestalten allem vorangehen muß, sind sie geradezu unentbehrlich.

So zweckmäßig aber Modelle und auch, wenigstens hin und wieder, selbst Abbildungen als accessorische Theile des naturgeschichtlichen Lehrapparats sich beweisen, so werden doch die natürlichen Exemplare, in der rechten Weise conservirt, den Hauptinhalt der naturhistorischen Schulsammlungen bilden müssen. Auf welche Gebiete sich eine solche Sammlung ausdehnen und welche Objecte aus jedem dieselbe enthalten soll, hängt von der Ausdehnung und Art des Unterrichts ab. Als Grundregel muß gelten, daß sie, so weit das möglich ist, alle Gegenstände, die zur Erwähnung kommen, in Natur enthalten und daß nur diejenigen, welche entweder sich nicht wohl conserviren

*) Wenn Roßmäßler, d. naturgeschichtliche Unterricht. Leipz. 1860. S. 50 und sonst solche Wandtafeln in viel weiterer Ausdehnung warm empfiehlt, so hat er dabei den Unterricht in der Volksschule vorzugsweise im Auge. Hier, wo die Handhabung der Objecte, um alles daran zu ersehen, durch die Schüler selbst unüberwindbare Schwierigkeiten hat und auch keine mit genügenden Abbildungen ausgestattete Lehrbücher in den Händen derselben sein werden, mögen solche allerdings vortreffliche Dienste leisten, ebenso bei Vorträgen über naturhistorische Gegenstände vor weiteren Kreisen, namentlich auch, wenn es sich um Dinge handelt, die in Natur nur durchs Mikroskop zu betrachten sind, aber jeder in die Wissenschaft oder auch nur in ihre Vorhalle einführende Unterricht muß wenigstens nach und neben ihnen die Objecte selbst vor Augen bringen.

**) Leider entspricht das meiste, was bisher von solchen Wandtafeln für Schulzwecke erschienen ist, diesen Anforderungen nicht, bei manchen liegt der Hauptvorzug in der Kleinheit der darauf enthaltenen Figuren, infolge deren sie nur von den nächstsitzenden Schülern deutlich gesehen werden und wenigstens die Mehrzahl der letzteren vor den falschen Vorstellungen bewahrt bleibt, die sie in Curs zu setzen geeignet sind.

lassen, oder zu groß sind um Raum zur Aufbewahrung zu finden oder zu theuer wären für die Mittel der Schule, durch Abbildungen und Modelle ersetzt werden. Nur in einzelnen Fällen läßt sich durch Angabe der Abweichungen von ganz nahestehenden Formen eine richtige Vorstellung einer Thier- oder Pflanzenspecies geben und so Object wie Abbildung und Modell entbehren. Der Inhalt der Naturaliensammlungen wird sich also gar sehr nach der Aufgabe der Schulen und dem Alter und Bildungsstand ihrer Zöglinge modificiren, es lassen sich darüber keine allgemein gültigen Vorschriften ins einzelne geben und es wird nur das für alle Norm sein, daß wie die Kenntnis der einheimischen Natur das wichtigste Ziel des naturgeschichtlichen Unterrichts ist, so auch die einheimischen Naturkörper den Hauptbestandtheil der Schulsammlung bilden.

Die Herstellung, die Aufbewahrung und Erhaltung und die Art der Benutzung naturhistorischer Sammlungen ist ein verschiedene je nach den Gegenständen derselben. Am leichtesten macht sich alles bei den botanischen Sammlungen. Ein Herbarium, einfach und ohne Luxus eingerichtet, nach dem beim Unterricht zu Grunde gelegten System geordnet und nach den größeren Abtheilungen in Fascikel geschieden, die Arten mit allen zur Charakteristik wesentlichen Theilen lose etwa in weißes Druckpapier gelegt, die Gattungen in blaue Bogen zusammengefaßt mit Anzeichnung ihrer Namen an hervorstehenden Papierstreifen, um rasch die Gattung, um die es sich handelt, herausfinden zu können, bildet den wichtigsten Theil derselben, und es muß namentlich die einheimischen Arten der höheren Pflanzen in möglichster Vollständigkeit, von den niederen, so weit sie sich auf diese Weise gut erhalten lassen, wenigstens Familien- und Gattungsrepräsentanten sowie die in irgend einer Weise besonders wichtigen Arten enthalten. Wenn auch das Studium der einheimischen Flora im Sommer nach frischen Exemplaren betrieben werden muß, so ist dennoch das Herbarium deshalb unentbehrlich, um die nicht zur selben Zeit blühenden Pflanzen vergleichen zu können, was häufig schon beim Bestimmen in Bezug auf die zunächst stehenden Arten die Bestätigung giebt, und in den meisten Fällen allein das Zusammenfassen und den Ueberblick sämmtlicher inländischen Arten einer Gattung oder Familie ermöglicht. Die Herstellung desselben kann unter Beihülfe der Schüler durch den Lehrer selbst geschehen, indem die Excursionen das nöthige Material liefern, dessen Zubereitung leicht und wenig zeitraubend ist.*) Was dann noch fehlt, läßt sich käuflich erwerben, für die deutschen Pflanzen giebt es gute und billige Bezugsquellen genug und auch die exotischen**) lassen sich wenigstens theilweise bekommen, wenn man nicht vorzieht, sie durch Abbildungen zur Kenntnis zu bringen, deren Hinzunahme jedenfalls zu empfehlen ist.

Zu dem die Pflanzen in dem Zustand, wonach sie gewöhnlich bestimmt werden, also mit Blüte und Frucht, was die Phanerogamen anlangt, enthaltenden Herbarium kommen je nach der Ausdehnung des Unterrichts noch weitere Sammlungen, als Hölzer mit Rinde, welche den Querschnitt, Radialschnitt und Tangentialschnitt zeigen, Zweige der Bäume und Sträucher, im Winter gesammelt, um dieselben nach Rinde, Knospen und Querschnitt erkennen zu lernen, Samensammlungen ꝛc., vor allem, wenn auf den anatomischen Bau irgend welche Rücksicht genommen werden soll, geeignete mikroskopische Präparate, die der Lehrer, der in der mikroskopischen Technik nicht unerfahren sein wird, entweder selbst darstellen kann, besonders da nicht allzu viele nöthig sein werden,

*) Instruktive Erörterungen über die Behandlung der Pflanzen und über die Herstellung von Herbarien geben z. B. Auerswald, Anleitung zum rationellen Botanisiren. Leipz. 1860 und Rave, Anleitung zum Einsammeln, Präpariren und Untersuchen der Pflanzen. Mit Vorwort von Rabenhorst. Dresden. 1864.

**) Pflanzen der deutschen Flora einzeln, auch ganze Herbarien liefert z. B. Dr. David Dietrich in Jena äußerst billig, etwa 2 kr. die Nummer, exotische Nutzpflanzen, auch die selteneren, zuverläßig bestimmt, Dr. Hohenacker in Kirchheim u. T. Was ich von beiden gesehen habe, ist durchaus zu empfehlen. Auch H. Wagner in Bielefeld liefert Schulherbarien, namentlich auch von Kryptogamen.

oder die gekauft werden können.*) Eine recht nützliche Ergänzung des Herbars ist auch eine terminologische Sammlung.

So leicht und billig**) sich die zum botanischen Unterricht nöthige Sammlung herstellen läßt, so wenig ist dies bei allen Theilen der zoologischen möglich. Sowohl die Herbeischaffung der Exemplare als die Aufbewahrung ist hier vielfach schwieriger, umständlicher und kostspieliger. Schon die Anschaffung der einheimischen Arten, die zwar hier auch die Hauptsache bilden müßen, aber doch mehr als bei den Pflanzen eine Ergänzung durch ausländische Formen wünschen lassen, hat mitunter ihre Schwierigkeiten. Was Lehrer und Schüler selbst habhaft werden können, wie die Reptilien, Insecten nebst übrigen Gliederthieren, Mollusken, auch wohl die kleineren Säugethiere, läßt sich leicht sammeln und getrocknet an Nadeln oder in Spiritus aufbewahren. Anders ist es mit den größeren Säugethieren und Vögeln. Hier muß, wenn der Lehrer nicht selbst Waidmann und guter Schütze ist (und das wird er wohl in den wenigsten Fällen sein), die Beihülfe anderer in Anspruch genommen oder zum Ankauf geschritten werden. Und wenn die Exemplare da sind, so sind sie noch nicht im rechten, für die Demonstration geeigneten Zustand. Gut auszustopfen setzt nicht bloß technische Fertigkeit, sondern auch eine gewissermaßen künstlerische Befähigung voraus, um dem Thier eine lebensvolle natürliche Stellung zu geben; beides aber wird man bei dem Lehrer der Naturgeschichte selten und bei dem wissenschaftlichsten wohl gerade am wenigsten finden, abgesehen davon, daß man demselben die zeitraubende Arbeit nicht wohl zumuthen darf.***) Es werden also auch hierdurch, wenn die Sammlung ihrem Zweck entsprechen soll, Umstände und Kosten erwachsen, um so mehr, da nicht an jedem Ort ein geschickter Präparator ist, die Exemplare also dann zum Ausstopfen versandt werden müßen.

Für die höheren Thiere muß als Regel gelten, daß alles, was sich gut ausstopfen läßt, so der Sammlung einverleibt wird. Nur dadurch wird das Object ein volles Bild davon geben, wie das Thier in Natur ist. Es werden also namentlich die Säugethiere und Vögel in ausgestopften Exemplaren vorhanden sein müßen. Weniger gut läßt sich dies bei den Reptilien und Fischen ausführen, es sei denn daß letztere gemalt würden, was auch seine Bedenken hat. Es ist hier aber auch nicht so nothwendig, da beider Stellung im Leben nie eine so ausdrucksvolle ist als bei den Warmblütern. Die Aufbewahrung in Spiritus reicht also wenigstens für die kleineren Arten aus, obgleich

*) Recht gute mikroskopische Präparate von Pflanzentheilen können von Dr. Speerschneider in Blankenburg bei Sondershausen bezogen werden. — Die jedesmalige Herstellung der Präparate zur Erläuterung des anatomischen Baus der Pflanzen ist zu zeitraubend. Die Präparate können ein für allemal gemacht und zum jedesmaligen Gebrauch aufbewahrt werden.

**) Nicht alle Pflanzen lassen sich freilich so leicht aufbewahren. Namentlich die größeren Fleischpilze machen hier Schwierigkeit und das empfohlene Pressen und Einlegen ihrer Durchschnitte giebt am wenigsten eine für Anfänger taugliche Sammlung. Hier eignet sich, so weit meine Erfahrungen reichen, die Aufbewahrung in Glycerin am besten. Durch dieses und die nöthigen Gläser wird indes eine Sammlung einigermaßen kostspielig und es wird daher, da ohnehin für ein genaueres Studium dieser Pilze, so interessant und wichtig dasselbe wegen der eßbaren und giftigen wäre, nur wenig Zeit übrig bleiben wird, auf eine solche Sammlung zu verzichten sein, um so mehr als zu der Jahreszeit, wo dieselben sich entwickeln und wo ihre Betrachtung vorgenommen werden muß, an frischen Exemplaren Ueberfluß ist. An colorirten Pilzmodellen von Gyps 2c., so schön und gefällig sie aussehen, läßt sich nicht wohl ein irgend wissenschaftliches Studium machen.

***) Die meisten Schriften, welche Anleitung zum Präpariren und Aufstellen geben, sind dermalen veraltet und wenig brauchbar. Am meisten möchte ich die kurzen, aber dem heutigen Stand der Technik entsprechenden Artikel „Ausstopfen", „Conservirmittel für naturhistorische Gegenstände", „Dermoplastik", 2c. im illustrirten Haus- und Familienlexicon Leipzig. 1860 ff., (Art. „Conservirmittel" auch in Cabanis, Journal f. Ornithologie. 1863. II. S. 137 abgedruckt), sowie Ploucquet und Martin, kurze Anleitung zum Sammeln naturhistorischer, vorzüglich zoologischer Gegenstände. Ebendas. S. 144 ff. empfehlen.

sie das Mißliche hat, daß die Farben abbleichen, daher denn gut colorirte Abbildungen hier zweckmäßig ergänzend eintreten, besonders bei den Fischen, wo der Anblick der lebenden Thiere nicht so leicht das Spiritusexemplar ergänzen kann, wie bei den Reptilien. Wichtige Körpertheile, z. B. eine Lunge mit der Luftröhre und dem Kehlkopf, ein Herz mit den großen Gefäßen ꝛc. von Säugethieren oder Vögeln werden auch in Spiritus bewahrt werden müßen, auch wohl hin und wieder ein ganzer Körper, z. B. vom Hamster, um die Backentaschen zu zeigen, letztere an der einen Seite aufgeschnitten. Die Spiritusexemplare werden in Gläsern mit weiter Mündung und eingeriebenem Stöpsel, wie sie die Glashändler als Pulverflaschen zu mäßigen Preisen liefern, aufgestellt und es können, da sie beim Unterricht herausgenommen und auf Tellern herumgezeigt werden, ganz wohl um Raum und Geld zu sparen, mehrere in ein Glas zusammengebracht werden.

Die Bälge der in die Sammlung aufzunehmenden Säugethiere und Vögel werden am bequemsten aus Naturalienhandlungen bezogen, die fast alle bei Aussicht auf Absatz gern Sendungen zur Auswahl machen, so daß man also sicher ist, nur tadellose Exemplare zu erhalten, sofern man die rechte Beschaffenheit derselben zu beurtheilen im Stande ist. Auch sind die Preise, wenn man von den größeren und selteneren Arten absieht, die übrigens die Schule am ehesten entbehren kann, dermalen sehr mäßig. Sehr vieles in der Umgegend vorkommende wird man übrigens auch erhalten können, wenn man an Oekonomen, Jagdliebhaber und Förster Aufträge giebt. Dieselben pflegen es gern zu sehen, daß die Thiere, die für sie Wichtigkeit und Interesse haben, auch in den Bereich der Schule gezogen werden, und sind deshalb in der Regel sehr bereit, gegen geringe Vergütung oder als Geschenk das ihnen Vorkommende zu liefern. Auch auf Wochenmärkten, wo Vögel zum Verkauf ausgeboten werden, läßt sich manches erwünschte Stück erhalten. Der Lehrer wird, für den Fall daß die Stücke zum Ausstopfen versandt werden müßen, wohl im Stande sein, das regelrechte Abbalgen sogleich entweder selbst zu besorgen oder durch Schüler, die er darin unterweist, vornehmen zu lassen, was letzteren sehr zu statten kommen wird. Eine Versendung des ganzen Körpers ist wegen der Leichtigkeit des Verderbens in der Regel nicht anzurathen. Ist ein tüchtiger Präparator im Ort der Schule, so besorgt der das Abbalgen. Hinsichtlich der kleineren Ausländer, die etwa aufzunehmen wären, ist man natürlich auf die Naturalienhandlungen angewiesen.

Von besonderer Wichtigkeit ist es, daß alle Stücke gut ausgestopft, daß sie nicht bloß regelrecht präparirt und gegen Verderbnis und Mottenfraß, so weit das möglich ist, geschützt werden, sondern daß ihnen auch die richtige naturgemäße Stellung gegeben wird. Man lasse sich deshalb durch etwaige größere Kosten und die Umständlichkeit der Versendung nicht abhalten, sich nur an einen guten Präparator zu wenden. Viel besser als Carricaturen, welche schlechte Ausstopfer liefern, sind die einfachen Bälge, mit etwas Werg ausgefüllt, wie sie die Händler führen, sie geben wenigstens keine falschen Vorstellungen. Namentlich z. B. die zahlreichen Arten der Passerinen, auch die kleinen Säugethiere lassen sich so immerhin aufbewahren und zum Aufsuchen der unterscheidenden Merkmale benutzen. Daß wenigstens einige Typen der Vögel in der Stellung des Fliegens vorhanden sein müßen, bedarf keiner besonderen Motivirung.*) Eine Sammlung von Eiern und Nestern wird eine sehr zu empfehlende Ergänzung der ornithologischen Schulsammlung sein. Den Schülern aber ist das Anlegen eigner Eiersammlungen absolut zu verbieten.

Die inländischen Reptilien werden die Schüler unter Anweisung des Lehrers leicht beibringen, bei den Batrachiern auch die Entwicklungsreihen der früheren Stände. Die Fische lassen sich von Fischern und auf Fischmärkten erhalten, die kleineren und wichti-

*) Sehr beachtenswerthe Mittheilungen über solche Puncte, sowie über alles, was bei Anlegung von zoologischen Sammlungen zu Zwecken des Unterrichts zu berücksichtigen ist, macht Altum, Winke für Lehrer zur Hebung des zoologischen Unterrichts. Münst. 1863.

geren exotischen Arten beider Classen sind billig von Handlungen zu beziehen. Die Aufbewahrung aller in der bereits angedeuteten Weise in Gläsern mit Spiritus wird einige, jedoch nicht sehr bedeutende, Ausgaben verursachen. So weit es der Gang des Unterrichts nöthig macht, sind Skelete der Wirbelthiersammlung beizufügen, die man von Präparatoren herstellen lassen kann, wenn man nicht selbst sich der Mühe unterziehen will. Jedenfalls müßen, wenn nicht die ganzen Skelete sich aufstellen lassen, die Knochen der Extremitäten da sein für die verschiedenen Typen der inländischen Säugethiere u. s. w., deren Bau für die Classification wichtig ist, sowie die Schädel derjenigen, auf welche näher eingegangen wird, da sich die Gebisse bei den ausgestopften Exemplaren, auch wenn sie mit aufgesperrtem Mund aufgestellt werden, nicht so genau, als es nöthig ist, betrachten lassen.

Die zum systematischen Unterricht nothwendige Sammlung von Insecten und den übrigen Gliederthieren kann der Lehrer ebenfalls durch die Schüler selbst zusammenbringen lassen, und wird in den meisten Fällen auf diesen einen Weg beschränkt sein, da außer Schmetterlingen und Käfern die inländischen Arten von Händlern nicht wohl zu erwerben sind. Die ausgebildeten Insecten werden, an Nadeln gespießt und Mundtheile und Extremitäten so ausgebreitet, daß man alles möglichst sehen kann, gruppenweis in nicht zu großen Papp- oder Holzkästen, welche oben und unten Glas haben, auf kleinen aufgeleimten Korkwürfeln aufgesteckt, die Larven, wenigstens bei denen mit vollkommener Verwandlung, in Spiritus bewahrt. Um für den Fall, daß der systematische Unterricht über Gliederthiere in den Winter fällt, Demonstrationsstücke für jeden einzelnen Schüler zu haben, was hier wegen der Kleinheit der zu untersuchenden Theile, Freßwerkzeuge, Fühler und Beine noch nothwendiger als bei den Pflanzen ist, müßen außerdem hinlängliche Exemplare typischer Arten im Sommer eingesammelt werden, die dann in Spiritus aufbewahrt die Beweglichkeit der genannten Theile behalten, oder, wo der Spiritus die Exemplare verdirbt, aufgespießt und vor dem jedesmaligen Gebrauch aufgeweicht werden, was sehr leicht gelingt, wenn sie auf Korkplatten gesteckt auf einen Teller mit Wasser unter eine Glasglocke gebracht werden. Die Luft in dem durch das Wasser abgesperrten Raum wird feucht genug, um in kurzer Zeit den Körpertheilen ihre Beweglichkeit wieder zu geben. Eine Sammlung der Resultate der Werkthätigkeit der Insecten, Bienen-, Hummeln- und Wespennester, Gallen, Fraßstücke ꝛc. wird sich als sehr instructive Beigabe der Insectensammlung beweisen.*)

Die Würmer sind in Spiritus aufzubewahren, die inländischen freien sind leicht zu beschaffen, die Meeresanneliden von Handlungen zu beziehen. Hinsichtlich der Ein-

*) Bei dem großen Bedarf an Naturalien, der sich durch die sich immer mehr erweiternden und neu entstehenden naturhistorischen Museen ergibt, so wie auch durch die immer mehr Platz greifende Ueberzeugung von der Nothwendigkeit von naturhistorischen Schulsammlungen giebt es dermalen Naturalienhandlungen genug und bei der Concurrenz dieser vielen Bezugsquellen haben sich die Preise im allgemeinen sehr gemindert. Eine specielle Anführung der für jedes Gebiet empfehlenswerthesten, die wohl manchen Nutzen haben könnte, wird deshalb hier unterlassen, weil immer neue Firmen entstehen und ältere eingehen, die gegebenen Notizen darüber also nach einer Reihe von Jahren veraltet sein könnten. Nur einige wenige Bezugsquellen, bei denen auf gleichmäßig gute Lieferungen gerechnet werden kann, mögen erwähnt werden. Ed. Verreaux zu Paris, wohl das reichste Lager von Naturalien, besonders exotischen, liefert namentlich von höheren Thieren Bälge, Skelete u. s. w. auch vortrefflich aufgestellte Exemplare, jedoch zu hohen Preisen, G. A. Frank zu Amsterdam bloß Bälge, auch nicht gerade billig, aber gut, H. B. Möschler zu Herrnhuth europäische Thierbälge, namentlich hochnordische (aus Grönland und Labrador) und von der Wolga, sehr gut präparirt und billig, Nager-Donazians in Urseren im Kanton Uri, schweizer Thierbälge, C. L. Salmin und J. W. Brandt in Hamburg exotische Bälge, auch Reptilien, Fische und niedere Seethiere in Spiritus, nicht theuer, Wehrs, wie D. und H. Korth in Berlin exotische Vogelbälge, billig und richtig bestimmt, L. W. Schaufuß in Dresden europäische und exotische Säugthier- und Vogelbälge, Käfer und Schmetterlinge, auch niedere Thiere in Spiritus.

geweidewürmer muß man sich an Fachmänner wenden, soweit die Händler sie bis jetzt nicht liefern, übrigens kann auch manches von Aerzten, welche Gelegenheit haben, solche im rechten Zustand zu bekommen, der Schule gegeben werden.

Bei den Mollusken reicht eine kleine Anzahl Spirituspräparate, selbst gesammelt und von Naturalienhändlern bezogen, hin um den Bau des Thiers zu zeigen, soweit er beim Unterricht in Betracht kommt. Die Wichtigkeit der Kenntnis der Schalen (s. Art. „Naturgeschichte" über diesen Gegenstand) macht es wünschenswerth, eine hinlängliche Sammlung von Conchylien, lose in Pappkästchen gelegt, zur Verfügung zu haben, von denen übrigens die ausländischen billig von Händlern geliefert werden, die inländischen leicht durch die Schüler sich sammeln lassen. In gleicher Weise werden wenige Exemplare von Echinodermen und Cölenteraten, erstere besser in Spiritus, um an dem präparirten Thiere den inneren Bau zu zeigen, als trocken, letztere in Liqueur conservatif (Kochsalz und Alaun in destillirtem Wasser gelöst mit Zusatz von etwas Sublimat), um die Durchsichtigkeit zu erhalten, zur Demonstration des Körperbaus genügen. Aus gleicher Rücksicht wie bei den Conchylien darf eine geeignete Auswahl von Korallenstöcken*) nicht fehlen.

Eine Sammlung mikroskopischer Präparate, die Mundtheile &c. von Gliederthieren, kleinere Arten derselben, wie Krätzmilben &c., die kleineren Eingeweidewürmer, Infusorien &c., wo das Material zu Gebot steht, von dem Lehrer selbst hergestellt, erleichtert die Arbeit desselben in hohem Maße, indem dasselbe Stück für immer zur Demonstration dienen kann, und nicht jedesmal vor dem Unterricht die Herrichtung von neuem vorgenommen zu werden braucht.

Reichen die Mittel der Lehranstalt nicht aus, eine Sammlung von der Ausdehnung zu gründen, wie sie hier in Uebereinstimmung mit dem im Art. „Naturgeschichte" proponirten Plan des zoologischen Unterrichts geschildert ist, so muß man sich auf diejenigen einheimischen Thiere beschränken, welche Lehrer und Schüler selbst sammeln und präpariren können, wodurch der Schule keine anderen Kosten als die der Aufbewahrung erwachsen, und es muß das Uebrige, wie ja ohnehin die größeren und ausländischen Thiere, durch Abbildungen ersetzt werden. Aber einen vollständigen Ersatz werden dieselben nie gewähren und der naturgeschichtliche Unterricht wird bei sonst gleichen Bedingungen immer um so bessere Früchte tragen, je mehr in Natur gezeigt werden kann.

Für den mineralogisch-petrographischen Unterricht ist noch weit mehr eine Sammlung unabweisbares Bedürfnis, da hier die Anschauung der natürlichen Exemplare absolut nicht durch Abbildungen ersetzt werden kann, und, wenn irgend wo, die Betrachtung ganzer Reihen von Stücken derselben Species geboten ist.

In manchen Gegenden, wo es die geognostische Bildung des Bodens möglich macht und namentlich wo der Bergbau entwickelt ist, kann man vieles selbst sammeln. Das Uebrige und, wo die Gegend nichts bietet, muß alles von Mineralienhandlungen bezogen werden.**) Die Wichtigkeit des mineralogischen Unterrichts an denjenigen Lehranstalten, wo er nach den im Artikel „Naturgeschichte" dargelegten Ansichten überhaupt eintritt, rechtfertigt aber den größeren Kostenaufwand, den eine genügende Sammlung nothwendig macht, vollkommen. Ihre Ausdehnung und Einrichtung modificirt sich übrigens nach dem Zweck und Plan des Unterrichtes. Schließt derselbe, wie er allein fruchtbringend ist, Uebungen im eigenen Bestimmen der Mineralien und Felsarten ein,

*) Conchylien, Corallen und Echinodermen (letztere trocken oder in Spiritus) liefert sehr gut, richtig bestimmt und äußerst billig Weinhändler C. Wessel in Hamburg.

**) Zu empfehlen sind als Bezugsquellen für Mineralien, Felsarten und Petrefacten die Mineralienhandlung von Dr. A. Krantz in Bonn und das Mineraliencomptoir zu Heidelberg. Läßt sich auch manches billiger aus Handlungen von mehr localer Bedeutung beziehen, so verdienen doch die erstgenannten durch die viel größere Auswahl bei der Anschaffung von größeren Suiten und ganzen Sammlungen entschieden den Vorzug.

so muß hinlängliches Untersuchungsmaterial da sein neben der eigentlichen Sammlung, deren Stücke nicht vernutzt werden dürfen. Dazu kommen die terminologischen Suiten, die Probestücke für Härte, Schmelzbarkeit u. s. w. Die Exemplare der mineralogischen und petrographischen Sammlung, wo möglich von nicht zu kleinem Format, werden einfach lose in niedrige Pappkästchen gelegt, in denen sie den Schülern in die Hand gegeben werden können. In derselben Weise werden die Petrefacten behandelt, wenn sich der Unterricht auf das geologisch-paläontologische Gebiet ausdehnt. Hiebei müßen dann, sowohl um Anschauungen von geognostischen Durchschnitten der Erdrinde, von idealen geologischen Profilen der Formationen und von den Thier- und Pflanzenschöpfungen der einzelnen Perioden zu geben, Abbildungen ergänzend eintreten, namentlich in Hinsicht der beiden ersteren am besten in der Form von Wandtafeln, die man sich bei einiger Fertigkeit im Zeichnen leicht selbst herstellen kann.

Von Wichtigkeit ist die Art, wie die Naturalien der Schulsammlung aufbewahrt werden. Als Regel muß gelten, daß sie möglichst leicht zugänglich und, so viel es angeht, den Schülern immer vor Augen sind. Es eignen sich daher Glasschränke von geringer Tiefe, damit die hinteren Gegenstände nicht durch die vorderen verdeckt werden, für die Mineralien, Conchylien und sonstigen kleineren Gegenstände mit nach vorn etwas abhängigen terrassenförmigen Querbrettern ganz besonders zur Aufbewahrung. Das stete wiederholte Sehen der durchgenommenen Gegenstände trägt gar sehr zum festen Einprägen derselben in das Gedächtnis der Schüler bei. Besitzt die Schule kein besonderes hinlänglich geräumiges Zimmer für den naturgeschichtlichen Unterricht aller Classen, wo sämmtliche Schränke Platz finden können, so werden sie am besten so in die einzelnen Classenzimmer vertheilt, daß jedes die für das naturhistorische Classenpensum gehörigen Gegenstände enthält. Sie müßen schlechterdings schnell und ohne Unterbrechung des Unterrichts zu greifen sein, nicht erst während desselben oder vor demselben aus anderen Localitäten herbeigeholt werden. Zum Behuf des Eintragens in die Kataloge oder das Inventar sind die einzelnen Stücke mit Numern zu versehen, bei ganz kleinen, z. B. manchen Conchylien, wenigstens die Kästchen. Sie zu etiquettiren dürfte mit etwaiger Ausnahme der Herbarien, wo die Etiquette getrennt neben der Pflanze liegt, nicht zu empfehlen sein, da bei Bestimmungen wie bei Repetitionen dem Schüler die Namen dadurch mitgetheilt würden.

Eine besondere Sorgfalt erfordert die Conservirung der Sammlungen. Am besten sind nächst den Spiritusexemplaren die Mineralien, Felsarten, Petrefacten, Conchylien, Skelete rc. zu erhalten. Hier ist, wenn man vom Verwittern mancher der ersteren absieht, nur der Staub abzuhalten, was durch wohl schließende Schränke erzielt wird. Daß die ganze Sammlung nicht feucht stehen darf, begreift sich leicht. Feuchtigkeit und Staub erzeugen selbst an den genannten Sammlungen Schimmel, der übrigens hier nicht so nachtheilig ist und viel leichter beseitigt werden kann, als bei den übrigen zoologischen und botanischen Sammlungen, wo er wie namentlich bei Insecten und in Herbarien ein sehr übler Gast ist. Wiederholtes Reinigen mit reinem Schwefeläther, der den Schimmel, wie es scheint, durch Entziehung des Wassers tödtet, ist da in Anwendung zu bringen. Nächst ihm ist es Insectenfraß, der den zoologischen und botanischen Sammlungen Gefahr und Zerstörung droht. Einige Motten, Anthrenen und Dermesten, sowie eine kleine Milbe, welche bei rascher Vermehrung starke Verwüstungen anrichten kann, sind die Feinde der ersteren, Anobien und Ptinen beider, besonders der botanischen. Gut schließende Schränke und Kästchen schützen gegen sie, und häufige Benutzung der Sammlungen läßt sie zeitig entdecken und beseitigen. Stärker angegriffene Exemplare müßen eine Zeitlang einer Temperatur von etwas mehr als 3/4 Siedhitze, wobei das Eiweiß coagulirt, im geschlossenen Raum ausgesetzt werden, und zwar um so länger, je langsamer die vollständige Durchwärmung von statten geht. Die Bearbeitung der Innenseite der Säugethier- und Vogelbälge mit Arsenikseife schützt Haare und Federn nicht gegen Insectenfraß und äußerlich kann die Vergiftung nicht wohl angewandt werden, am aller-

wenigsten bei Exemplaren, die man den Schülern in die Hände giebt. Es ist leicht zu begreifen, daß so behandelte, nicht ruhig in den wohlverschlossenen Schränken gehaltene Objecte bei aller Vorsicht nicht ganz von Insectenfraß und sonstiger Deteriorirung zu bewahren sind, es thut aber auch nichts, wenn manchmal ein Stück als unbrauchbar geworden ausgeschieden wird. Nutzen sich doch auch andere Lehrmittel ab.

Außer den Naturalien, den Modellen und Abbildungen gehören zu einem vollständigen botanisch-zoologischen Lehrapparat noch manche Instrumente und Geräthschaften, z. B. ein ausreichendes anatomisches Besteck, um vor den Augen der Schüler Zergliederungen vornehmen zu können, eine Stativloupe und vor allem ein brauchbares Mikroskop. Wenn bei irgend einem Gegenstande, so ist es bei letzterem am Platz, daß nicht gespart werde. Wenn auch in der Schule keine eigentlich mikroskopischen Studien betrieben werden können, und das, was mit bloßen Augen oder höchstens mit der Loupe gesehen wird, daselbst stets die Hauptsache bleiben wird, so giebt es doch, abgesehen von den nöthigen und höchst anregenden Einblicken in den anatomischen Bau namentlich der Pflanzen, in der niederen Thier- und Pflanzenwelt eine Menge Gegenstände, deren Kenntnis von großem Interesse ist und die nicht anders, als durch das Mikroskop in Natur zur Anschauung gebracht werden können (ich erinnere nur an den Bau so mancher Eingeweidewürmer, an die Parasiten aus der Abtheilung der Milben, an die Infusorien und übrigen Organismen der untersten Stufe des Thierreiches, die Pilze xc. — siehe oben), so daß ohne solches der Unterricht geradezu als lückenhaft bezeichnet werden müßte. Reichen aber die Mittel der Schule nicht aus zur Anschaffung eines größeren lichtstarken Instruments, so giebt es in jetziger Zeit Gelegenheit, auch schon zu sehr mäßigen Preisen ein brauchbares Mikroskop zu erwerben*). Daß der Lehrer der Handhabung des Mikroskops und überhaupt der gesammten mikroskopischen Technik Herr sein muß, versteht sich von selbst, er könnte sonst nicht Zoologe und Botaniker sein.**)

Auch zum mineralogisch-petrographischen Lehrapparat, wenn er auf das eigene Bestimmen der Mineralien und Felsarten eingeht, gehören Geräthschaften und Instrumente. Das Messen der Kantenwinkel zum Bestimmen der Krystalle erfordert Goniometer, die Analyse auf trockenem und nassem Wege setzt Löthrohr und eine Reihe chemischer Geräthschaften, sowie Reagentien voraus, welche dem Verbrauch unterworfen sind, endlich gehören zum Gewinnen der Mineralien und Felsarten die nöthigen geognostischen Werkzeuge, deren Aufzählung nach Beschaffenheit und Anwendung die Grenzen dieses Artikels überschreiten würde.

Bei dem in immer weiteren Kreisen sich verbreitenden Interesse für Naturgeschichte giebt es fast keine irgend bedeutendere Stadt, die nicht ein naturhistorisches Museum größerer oder geringerer Ausdehnung, gegründet und unterhalten aus Staatsmitteln oder von naturforschenden Vereinen u. s. w., besäße und es liegt die Frage nahe, ob nicht ein solches die naturgeschichtliche Schulsammlung ersetzen und der Schule die Kosten, welche letztere verursacht, ersparen könne. Die für einen richtigen Unterricht ausreichende Benutzung naturhistorischer Museen läßt sich nicht anders denken,

*) R. Wasserlein in Berlin liefert z. B. zusammengesetzte Mikroskope (die zusammengesetzten sind bei Demonstrationen den einfachen unbedingt vorzuziehen) mit 5 Vergrößerungen bis 400mal linear zu 18 Thlr., welche für den genannten Zweck durchaus genügen. Eine Stativloupe kostet bei ihm 6 Thlr., ließe sich aber mit Gestell von Holz noch billiger herstellen.

**) Ein guter Mikroskopiker wird man nur durch eigene Uebung, übrigens fehlt es dermalen nicht an Schriften über Mikroskope u. mikroskopische Technik, voll trefflicher Winke über beides. Ich erwähne außer den schon etwas älteren J. Vogel, Anleitung zum Gebrauch des Mikroskops, Leipz. 1841 (für Anfänger geeignet) und H. Mohl, Mikrographie. Tübingen, 1846 (auf den Grund eigner wissenschaftlicher Erfahrung) namentlich P. Harting, das Mikroskop. A. d. Holl. v. F. W. Theile, Braunschweig 1859 (reichhaltig) u. H. Frey, das Mikroskop und die mikroskop. Technik. Leipz. 1863 (besonders f. Zoologen und Anatomen), sowie H. Welcker, d. Aufbewahrung mikrosk. Objecte. Gieß. 1856.

als daß derselbe in den Räumen des Museums ertheilt und die Objecte desselben den Schülern zur allseitigen Betrachtung in die Hände gegeben werden. In dieser Ausdehnung wird aber keine Museumsdirection solche gestatten dürfen, schon aus Rücksicht auf die Erhaltung der Exemplare. Dazu kommt, daß durch die Menge der aufgestellten Gegenstände die Aufmerksamkeit der Schüler. welche immer auf weniges ganz genau zu beobachtende concentrirt werden muß, in bedenklicher Weise zerstreut würde. Dagegen kann der zeitweise Besuch von Museen, nachdem bereits eine tüchtige Grundlage mittelst der Schulsammlung gelegt ist, recht nützlich werden, um den Blick zu erweitern und ganze Reihen zusammengehöriger Bildungen zur Anschauung zu bringen, auch wohl einzelne Stücke, die ihrer Seltenheit wegen oder aus sonstigen Gründen nicht in den Besitz der Schule gelangen werden, wie namentlich die größeren Wirbelthiere, nach der Betrachtung derselben in Abbildungen in Natur vor Augen zu führen. Noch zweckmäßiger wird freilich in dieser Hinsicht der Besuch von Menagerien und zoologischen Gärten sein, die diese Thiere lebend enthalten.

In hohem Grade wird es die Zwecke des Unterrichts fördern, wenn die Schüler sich selbst Sammlungen anlegen. Allerdings werden sich solche nicht auf alle Zweige erstrecken können, ausgestopfte Thiere z. B. zu sammeln, würde zu kostspielig, und wenn der Versuch mit eigenem Aufstellen auch gelingen sollte, zu zeitraubend sein, dagegen Insecten, Conchylien, Mineralien, letztere, wo sie die Gegend bietet und der Unterricht sie berührt, vor allem aber Pflanzen werden sich vortrefflich als Gegenstände der Schülersammlungen eignen, da sie weder Raum noch Zeit, noch Ausgaben in erheblicher Weise in Anspruch nehmen. Das für ein Herbarium nöthige Papier kostet wenig, ein Brett mit einem Stein beschwert dient als Pflanzenpresse, einige Papp- oder Holzkasten mit Glas nehmen auf Korkstreifen die aufgesteckten Insecten auf, Conchylien, Mineralien ꝛc. lassen sich noch einfacher aufbewahren und das Ganze verlangt nur sehr wenig Platz. Das Sammeln giebt Gelegenheit zur Beobachtung der Thiere oder Pflanzen im Leben und in ihrer Umgebung, das Einlegen, Aufstecken und Zubereiten nöthigt mechanisch zur genauen Betrachtung, das Zusammenordnen dessen, was zusammengehört, giebt den Ueberblick über ganze Gruppen, das kleine Besitzthum spornt ungemein zu größerem Eifer für die Sache an. Bei der Gelehrigkeit des Knaben hiefür ist es leicht, ihm die nöthige Anleitung zu geben; einer lernt dann vom andern. Insbesondere empfehlen sich neben den Pflanzen, die auch hier die Hauptrolle spielen müßen, die Insecten für solche Sammlungen; nur müßen dieselben nicht, wie das gewöhnlich geschieht, sich blos auf Schmetterlinge beschränken, die durch die bunten Farben ihrer Flügel am meisten anziehen, auch sonst nicht einer Specialität gewidmet sein, sondern Hauptformen aller Insectengruppen zum Ziel haben. Vollständigkeit auch nur im Inländischen wird bei solchen Sammlungen ohnehin nicht erreicht. Zeitraubender schon, aber sehr bildend ist die Raupenzucht, der in der Flora der Umgegend heimische Schüler wird indeß leicht und gelegentlich das nöthige Futter herbeischaffen. Daß durch das Tödten so vieler Thiere der Knabe hartherzig werde, ist kein recht begründetes Bedenken, wie dieselben rasch getödtet werden, ohne sie erst lange zu quälen, kann der Lehrer leicht zeigen. Nachtheilig wird die Sache nur, wenn sie auf Kosten wichtigerer Dinge betrieben wird oder wenn, was nicht selten geschieht, Tausch und Handel eintritt. Jedenfalls sind solche Sammlungen gar sehr geeignet, die Selbstthätigkeit der Schüler anzuregen und auszubilden, daher die Begünstigung derselben innerhalb gewisser Gränzen nur zu empfehlen ist.

C. L. Kirschbaum.

Naturlehre. Die Naturlehre oder Physik bildet nur einen Theil der Naturwissenschaften, die in ihrer Gesammtheit in einem besondern Artikel zur Besprechung gelangen. Sie unterscheidet sich von der Naturgeschichte (s. d. Art.), welche von den Naturkörpern handelt, während die Naturlehre die Naturerscheinungen betrachtet. Neben diesen beiden Hauptabtheilungen der Naturwissenschaften werden wegen ihrer großen

Ausdehnung getrennt behandelt: Chemie*) und Astronomie oder mathematische Geographie, obgleich sie beide mehr oder weniger zur Naturlehre gehören und daher, soweit sie auf dem Gymnasium zur Berücksichtigung kommen können, in die Physik mit inbegriffen werden, während auf der Realschule die Chemie als ein besondrer Unterrichtsgegenstand aufgeführt zu werden pflegt. Daher werden wir, obgleich Chemie in einem besondern Artikel behandelt ist, bei der Vertheilung des Stoffes doch einige Rücksicht darauf nehmen müßen.

Nach dieser kurzen Abgrenzung des Begriffes würde es sich um die Berechtigung derselben als Unterrichtsgegenstand in den höheren Lehranstalten handeln. Doch wird auch dieser Punct so recht eigentlich den Inhalt des Art.: Naturwissenschaften zu bilden haben, so daß wir uns hier nur kurz auf die historische Notiz beschränken können, daß, soviel auch nach entgegengesetzten Richtungen in den letzten 20 Jahren darüber geschrieben worden ist, indem die einen eine sehr ausgedehnte Behandlung des naturwissenschaftlichen Unterrichtes, andre die gänzliche Ausmerzung desselben aus dem Gymnasium verlangt haben, die Stimmen ruhiger Erwägung bei den leitenden Behörden dahin Geltung gewonnen haben, daß, wenn auch die Naturwissenschaften nur die Stellung eines Nebenfaches behaupten können, die Schule doch dafür zu sorgen habe, „daß die Jugend in dem reichen Tempel der Natur einigermaßen einheimisch gemacht werde," und daß es unverantwortlich sein würde, „dem künftigen Staatsbeamten, Geistlichen, Lehrer einige Einsicht in dasjenige vorzuenthalten, was jetzt die stärkste bewegende Kraft in den Fortschritten des Zeitalters nach außen hin bildet." (Kohlrausch, Gymnasialzeit. X. 215.) Daß in den Realschulen die Naturwissenschaften die Rolle eines Hauptfaches zu spielen haben, darüber konnte kein Zweifel sein und ist auch von der Seite anerkannt worden, die gern das Gymnasium ganz davon befreit gesehen hätte. Wir geben nachher ein Schema, aus dem die Ausdehnung des naturwissenschaftlichen Unterrichtes in den verschiedenen Staaten ersichtlich werden kann.

Handelt es sich hier vorzugsweise um die Darstellung der Methode in der Naturlehre, so ist dieselbe doch nur aus dem Zweck, den der Unterricht in derselben zu erreichen hat, abzuleiten, so daß wir auf diesen selbst zurückgehen müßen. Er ist aber ein formaler und ein materialer. Es gewährt der naturwissenschaftliche Unterricht Anleitung zu der empirischen Erkenntnisweise, und Uebung in derselben, wie sie durch keinen andern Unterrichtsgegenstand in gleicher Art gewonnen werden können. Hiebei kann zunächst auf den Art. Erkenntnisvermögen verwiesen werden, wo der Unterschied zwischen Induction und Deduction auseinandergesetzt ist. Der erste Schritt zu der Gewinnung empirischer Kenntnis ist die Beobachtung, und so hat der naturwissenschaftliche Unterricht und speciell auch der physikalische in der schweren Kunst der verständigen und gründlichen Beobachtung der Natur zu üben, einer Kunst, die, wenn sie nicht früh geübt und das Interesse dafür geweckt worden ist, im späteren Leben nicht erlernt und namentlich nie durch Bücher gewonnen werden kann, weil sie durchaus nicht eine rein geistige Thätigkeit ist, sondern vorzugsweise auf der Anwendung der Sinne beruht, wogegen freilich auch wieder Schärfe der Sinne für sich nicht genügt, sondern die Aufmerksamkeit auf die Unterscheidung dessen, was in der Natur lebt und geschieht, gelenkt sein muß. Wer früh gewöhnt wurde, die Stimmen der Vögel zu unterscheiden, der lauscht auch im Alter mit Freuden ihrem mannigfaltigen Chor, wo der andere nur ein unterschiedsloses Gezwitscher hört; wer nicht zeitig darauf geachtet, unterscheidet sein Leben lang nicht die gewöhnlichsten Getreidearten. Und so bleibt für unzählige Menschen die Natur ein todtes Buch, so daß von ihnen gilt: mit sehenden Augen sehen sie nicht, mit hörenden Ohren hören sie nicht. — Der zweite Schritt, der zu thun ist, besteht darin, in der beobachteten Erscheinung das Wesentliche vom Unwesentlichen zu trennen und

*) Fahle unterscheidet: Physik = Lehre von der Materie, Chemie = Lehre von den Stoffen, Naturbeschreibung = Lehre von den Körpern. (Jahns Jahrb. Bd. 69. S. 567.)

so dahin zu gelangen, daß man Ursache und Wirkung unterscheide. Hat man dann in mehreren gleichartigen Erscheinungen Ursache und Wirkung erkannt, so wird man das Gemeinsame in ihnen aufzusuchen haben und schreitet nun auf dem Wege der Induction zum Gesetze fort, welches einer ganzen Classe von Erscheinungen zu Grunde liegt. Endlich bleibt noch übrig, auf die Kraft zurückzugehen, welche sich in jenen Gesetzen manifestirt. Verfolgen wir die Sache an einem Beispiel. Der Stein, welcher auf einem Buche liegt, welches gegen die Wand hin bis zum Anstoß bewegt wird, rollt auf dem Buche weiter. Es ist alsbald als unwesentlich zu erkennen, daß ein Stein genommen wurde; es konnte ebensogut eine Bohne, ein Klötzchen u. a. sein; statt des Buches konnte ein Bret, ein Teller, eine Tafel gewählt werden; es ist unwesentlich, ob die Bewegung nach rechts oder links geschieht. Wesentlich ist die Bewegung, wesentlich der schnelle Uebergang aus Bewegung in Ruhe. Die Erscheinung läßt sich nun unabhängig von jenen unwesentlichen Bestimmungen aussprechen: ein Körper, der auf einem andern liegt, welcher bewegt plötzlich zur Ruhe kommt, setzt seine Bewegung noch fort. Man vergleicht damit ähnliche Erscheinungen: hängt man mittels eines Fadens eine Kugel an ein Buch und stößt dies gegen die Wand, so setzt die Kugel die Bewegung fort; die spritzende Feder; die Axt, welche auf den Stiel getrieben wird; die Bewegung der Personen im Wagen bei plötzlichem Anziehen oder Anhalten u. a. Man sucht das Gleichartige in allen diesen Erscheinungen auf: die Verbindung zweier Körper; der plötzliche Uebergang des einen aus der Ruhe in die Bewegung oder umgekehrt; das Verharren des andern Körpers in der Ruhe oder in der Bewegung, und gelangt so durch Induction dazu, ein allgemeines Gesetz aufzustellen und ist nun im Stande, durch Deduction aus diesem Gesetze andre analoge Erscheinungen zu erklären. — Es bliebe noch übrig, die Kraft aufzufinden. Dies ist aber stets nur die Sache weniger hochbegabten Geister gewesen, so daß selbst a posteriori ihrem Gedankengange zu folgen in den meisten Fällen sehr große Schwierigkeiten hat.

Wird nun so der Gang der inductiven Erkenntnisweise geübt, so geht daraus dem Schüler mit voller Evidenz der Begriff der Gesetzmäßigkeit auf, welche den Naturerscheinungen zu Grunde liegt. Die Erwartung, daß eine solche herrsche, daß die Naturerscheinungen trotz aller Mannigfaltigkeit und Verschiedenheit ein bestimmtes Gesetz befolgen, daß, was einmal geschehen, unter ähnlichen Verhältnissen sich wieder ereignen werde, ist freilich der von vornherein die Beobachtung leitende Gedanke gewesen; aber der Begriff der Nothwendigkeit, welchem das ganze Leben der Natur unterworfen ist, kommt erst durch die immer wieder eintretende Bestätigung jener Erwartung zum lebendigen Bewußtsein und wird zur festen Ueberzeugung. „Die unwandelbare Nothwendigkeit, aus der die Erscheinungen hervorgehen und in die sie zurückgehen, läßt sich nirgends so schlagend darstellen und so anschaulich machen, als in den Lehren der Physik" (Deinhardt, Gymnasialunt. S. 113). Und dieses Resultat des physikalischen Unterrichtes ist keineswegs ohne denselben leichthin etwa von selbst zu gewinnen. Denn wenn auch Samen und Ernte, Frost und Hitze, Sommer und Winter, Tag und Nacht in steter Regelmäßigkeit mit einander abwechseln, so sind doch gerade die in der Natur uns zuerst entgegentretenden Witterungserscheinungen Folgen des Zusammenwirkens so verschiedener Ursachen, daß in ihnen eine absolute Nothwendigkeit wenig hervortritt, im Gegentheil eine Willkür darin zu herrschen scheint, die der in den täglichen Handlungen der Menschen wenig nachsteht. Erst die Uebung im Trennen des Wesentlichen vom Unwesentlichen, im Aufsuchen des Gleichartigen, und die Bestätigung der gefundenen Gesetze führt zu der Ueberzeugung, daß allem Wechsel und aller Verschiedenheit der Naturerscheinungen die Nothwendigkeit zu Grunde liege. Der innige Zusammenhang, der zwischen den einzelnen Gesetzen herrscht, läßt aber endlich die tiefe Zweckmäßigkeit erkennen, mit welcher in allem Werden und Vergehen doch für die Erhaltung des Ganzen gesorgt ist. Und daß diese Erkenntnis von der Zweckmäßigkeit der ganzen Natur nicht als Folge einer oberflächlichen Betrachtung, sondern als das schließliche Resultat der

Vergleichung allgemein gültiger Gesetze gewonnen werde, ist nicht minder Zweck des naturwissenschaftlichen Unterrichts.

Neben diesem formalen Zweck steht der materiale. Für diesen handelt es sich nicht bloß darum, welche Kenntnis, sondern auch welche Kenntnisse erworben werden. In der That verlangt der Stand der allgemeinen Bildung (Nagel in dem Art. Chemie S. 773.) auch die Kenntnis wenigstens der Hauptresultate in den für das ganze wissenschaftliche und praktische Leben so wichtigen Naturwissenschaften. Ebenso sagt Landfermann in seinem bekannten Aufsatze (Gymn. Zeit. IX. 764.): „in gegenwärtiger Zeit ist Bekanntschaft mit der Mannigfaltigkeit des Naturlebens, wie mit seinen Gesetzen als integrirender Bestandtheil jeder allgemeinen Bildung und als eine der wesentlichen Voraussetzungen für höhere Studien, nicht bloß für gewiße Fachstudien, welche eingehende Naturbeobachtung zur Voraussetzung haben, sondern namentlich auch für das allgemeine Studium der Philosophie und nicht minder für das allgemeine Bedürfnis des praktischen Lebens, dringend wünschenswerth." Wenn öfters berühmte Auctoritäten auf dem Gebiete der Naturwissenschaften (Liebig, Mitscherlich u. a.) angeführt werden, welche einerseits in Anerkennung der Wichtigkeit einer allgemeinen, nicht einseitigen Schulbildung für jedes weitere freie wissenschaftliche Studium, andrerseits in Ueberzeugung von der Nothwendigkeit einer mathematischen Grundlage für jede wissenschaftliche Behandlung der Naturwissenschaften es ausgesprochen haben, daß sie für ihre Schüler gern der auf den Gymnasien erworbenen physikalischen Vorkenntnisse entrathen würden, wenn nur eine tüchtige Bildung in den alten Sprachen und der Mathematik erreicht sei, so hat man sich dieses Ausspruches, der selbst in dieser Fassung noch seine wesentlichen Bedenken hat, sehr mit Unrecht bedient, um die Ueberflüssigkeit des naturwissenschaftlichen Unterrichtes in den Gymnasien daraus abzuleiten. Jene sprechen nämlich ausdrücklich nur von denen, welche sich nachher einem wissenschaftlichen Studium der Naturwissenschaften zuwenden wollen; sie beziehen sich gar nicht auf die, welche nicht die Aussicht zu einer späteren Beseitigung dieses wesentlichen Mangels ihrer Ausbildung haben. Denn daß jedem Gebildeten*) die Gelegenheit gegeben werden müße, die Erscheinungen der Natur als gesetzmäßige aus selbstgewonnener Einsicht in dieselben anzuerkennen, darüber kann nach dem Obigen kein Zweifel obwalten. Wie ungerechtfertigt aber ein Verweisen gerade der Physik auf das Selbststudium oder auf die Universität sei, das hat Nagel (s. d. Art. Chemie S. 774) völlig überzeugend dargethan. Wie wenig sich eine solche Naturkenntnis, sogar bei einer entschiedenen Vorliebe für die Natur oder einem steten Verweilen in ihr, von selbst mache, dafür liegen die Beweise zahlreich vor. Der Aberglaube an Gespenster ist bis zu einem gewißen Grade beseitigt; wie groß ist aber das Gebiet des Unsinns, welcher an seine Stelle getreten ist! Wie fest steckt in den Köpfen der Jäger, der Seefahrer, der Gärtner, der Landleute der Glaube an tausenderlei Dinge, ein Glaube, dem zwar immer ein Körnlein Wahrheit zu Grunde liegt, der aber bei einiger Kenntnis der Naturgesetze keinen Augenblick bestehen könnte. Hier haben wir lauter Berufskreise, deren Angehörige in der Natur leben und, wenn sie Erfahrungen zu machen, das Wesentliche vom Unwesentlichen zu scheiden wüßten, die erforderlichen Grundkenntnisse besäßen, einen natürlichen statt irgend welches mystischen Zusammenhanges aufzusuchen bemüht wären, die beste Gelegenheit zur Erwerbung von Naturkenntnissen haben würden. Und wie wenig dies etwa auf die ungebildeten Classen zu beschränken sei, dies zeigen uns nicht bloß das Tischrücken, die Furcht vor dem Weltuntergang, die Schriften gegen das kopernikanische System, das immer noch weit und breit angewendete Mittel des Be-

*) Wenn Geffers (s. d. Art. Concentration 859) dagegen fragt: wie viele von denen, die doch für gebildet gelten wollen, wissen oder verstehen etwas von den Naturwissenschaften, so haben allgemein bekannte Erfahrungen gezeigt, daß eben Grund genug da sei, auf eine Bildung nicht zu pochen, in der dieser Mangel vorhanden ist.

sprechens von allerhand Krankheiten, das lehren uns täglich die Anpreisungen der tausenderlei Universalmedicinen, welche die öffentlichen Blätter anfüllen. Es fehlt eben die Kenntnis der einfachsten Naturgesetze und die feste Ueberzeugung von der allgemeinen Gültigkeit derselben, eine Ueberzeugung, welche nicht durch einseitige angebliche Erfahrungen erschüttert werden kann. Und darum ist es der materiale Zweck des physikalischen Unterrichtes, die Kenntnis dieser Naturgesetze zum klaren Bewußtsein zu bringen und ins Leben mitzugeben. Die weitere Ausführung bleibe dem Art. Naturwissenschaften überlassen, und es sei hier nur noch auf die vortrefflichen Abhandlungen von Gies und Dietzel in den Programmen von Fulda (1859) und Zittau (1862) und auf Diltheys Rede über das Studium der Naturwissenschaft im Gymnasium (in Friedemanns Paränesen Bd. VI. 282.), welche bei einer den Naturwissenschaften sehr freundlichen Gesinnung doch allzu sehr den philologischen Standpunct festhält, verwiesen. *)

Ist im Vorigen der Zweck des physikalischen Unterrichtes nach seiner Eigenthümlichkeit dargelegt worden, wobei wir uns in wesentlicher Uebereinstimmung mit Schrader (s. d. Art. Bildungsgehalt S. 696) befunden haben, so haben wir nur noch das Hervorheben eines andern Gesichtspunctes zurückzuweisen. Man hat gemeint, eine größere Einheit in den Unterricht zu bringen, wenn man auch den naturwissenschaftlichen Unterricht dem historischen oder der historischen Beschäftigung mit dem classischen Alterthum dienstbar machen wollte. So glaubt man die Berechtigung der Naturwissenschaften auf dem Gymnasium nachzuweisen, wenn man sagt: „es ist unmöglich, von dem geistigen Zustand des Alterthums eine Anschauung zu geben, ohne die Mathematik und die Naturwissenschaft in ihrer Bedeutung hervortreten zu lassen.“ (Gymn.-Zeit. VIII. 174.) Ebenso wenig kann es Zweck des naturwissenschaftlichen Unterrichtes sein, ihn mit Religion, Poesie, Geschichte, mit Literatur und Kunst in enge Verbindung zu setzen (Dilthey a. a. O. S. 282.). Die verschiedenen Geisteskräfte der Lernenden müßen durch die verschiedenen Unterrichtsmittel ihre Ausbildung erhalten; darum dürfen die verschiedenen Disciplinen nicht einer einzelnen untergeordnet, sämmtliche auf diese eine nach Inhalt und Methode bezogen werden. Daß sie sich gegenseitig auf einander beziehen und beachten und achten, ist wünschenswerth und mehr als bisher zu erstreben; aber darüber darf der einzelne Unterrichtsgegenstand nicht den ihm speciell zufallenden Antheil an der allgemeinen Aufgabe, zur Bildung des ganzen Charakters beizutragen, aufgeben oder auch nur hintenansetzen. (Vgl. Bobertag, Gymn.-Zeit. V, S. 170. 171.) „Die gelegentlichen religiösen und sittlichen Betrachtungen machen das Wesen des naturwissenschaftlichen Unterrichts nicht aus“ (Schrader a. a. O.), ebenso wenig culturgeschichtliche oder ästhetische Betrachtungen, die wir keineswegs ausschließen, die aber den eigentlichen Zweck des physikalischen Unterrichts und daher auch die Methode desselben nicht berühren dürfen.

*) Alle Achtung vor den aus der Wichtigkeit einer Wissenschaft für die Bildung entnommenen Gründen! Allein wenn es sich darum handelt, die Folgerung daraus zu ziehen: „also muß diese oder jene Wissenschaft in den Gymnasien gelehrt werden,“ so gilt es behutsam sein, weil Gründe dieser Art sich sehr weit ausdehnen lassen, so daß sie zu viel beweisen. Bei dem Lehrplan der Gymnasien müßen zwei Rücksichten als grundwesentlich im Auge behalten werden, 1) diejenigen Fächer, welche das Wesen des Gymnasiums constituiren, müßen so viel Raum haben, daß sie die Frucht der Bildung, welche sie ihrer Natur nach bringen können und sollen, auch wirklich zu zeitigen vermögen; 2) die Schüler müßen im Stande sein, das, was ihnen die Schule darbietet, nicht bloß aufzunehmen, sondern auch zu verarbeiten; das Papier des Lectionsplans ist geduldig, aber der Geist des Knaben und des Jünglings ist nicht wie ein Blatt Papier, das man mit Linien in beliebig viele Fächer theilen kann. Die Frage wegen Aufnahme der Naturwissenschaften ins Gymnasium hat allerdings da, wo man geeignete Lehrer hat, nicht mehr das Ob?, wohl aber das Wieviel? und das Wie? in sorgfältige Erwägung zu ziehen. Stände die Frage in Wahrheit so, wie Nägelsbach sagt (Gymnasialpädagogik S. 159), daß man zu wählen hätte zwischen „Erkenntnis des in Geschichte und Sprache lebendig strömenden Geistes, und zwischen der Kenntnis des in der Natur erstarrten Geistes,“ so wäre die Wahl bald entschieden. D. Red.

Haben wir nun den Zweck des physikalischen Unterrichtes betrachtet, so ist uns auch der Weg zur Auffindung der richtigen Methode geebnet. Ueber die geschichtliche Entwicklung derselben wäre nämlich herzlich wenig zu sagen. War schon der mathematische Unterricht in der Zeit vor c. 30 Jahren größtentheils nicht in der Hand von Fachlehrern, sondern von Theologen und Philologen, die theils aus Interesse für den Gegenstand, theils aber auch aus Mangel an einer andern Lehrkraft den Unterricht in der Mathematik übernommen und sich das Material nachträglich aus Büchern angeeignet hatten, so galt dies in noch höherem Grade von der Naturlehre. Was aber für die Mathematik leichter möglich war, sich nach einem Lehrbuche in dieselbe hineinzuarbeiten, das konnte für den Unterricht in der Naturlehre nicht genügen. Hierzu bedarf es einer früh auf die Naturerscheinungen hingerichteten Beobachtungsgabe, um auch die Schüler mit Erfolg auf die Natur hinweisen zu können. Es lag in der Natur dieser Umstände, daß man sich vorzugsweise auf diejenigen Gesetze beschränkte, die auf einfachen Principien beruhend ohne Rücksicht auf die Natur selbst sich mit Hülfe der Mathematik leicht ableiten und verwenden lassen. So war es denn auch vorzugsweise die Mechanik und Optik, welche den Gegenstand des Unterrichtes bildeten, das Gesetz des Hebels wurde an den verschiedenen Arten der Maschinen nachgewiesen, ebenso das des Wasserdruckes, das der Spiegelung auf vielfache Beispiele angewendet. Für Experimente spielte die Elektricitätslehre, wie heute noch, die Hauptrolle; aber das Ganze beschränkte sich auf das Polaritätsgesetz, auf den Unterschied zwischen guten und schlechten Leitern, und darauf füllten sich unter günstigen Umständen die Cabinette mit einer Menge von Apparaten, wie Glockenspiel, Schaukler, elektrische Pistole, Donnerhäuschen 2c., die vielmehr für Spielereien angesehen werden konnten, als daß sie in die Natur selbst tiefer eingeführt hätten, und welche diese Art der Behandlung der Physik in starken Miscredit gebracht haben. — Wir wollen es übrigens nur sagen, daß es auch noch heute mit der praktischen und methodischen Ausbildung der Lehrer, wie überhaupt, so besonders für den Unterricht in der Naturlehre mangelhaft genug bestellt ist. Indem das naturwissenschaftliche Studium natürlich mit dem mathematischen verbunden wird, welches ja die Grundlage des ersteren bildet, wird der Hauptfleiß mit Recht der Mathematik zugewendet und werden von vielen, um von den beschreibenden Naturwissenschaften zu schweigen, die sich in noch gedrückterer Lage befinden, die physikalischen, chemischen und vollends die astronomischen Collegien nur nebenbei gehört, ohne daß ihnen ebenfalls ernster Fleiß und selbständiges Studium zugewendet wird. Nun ist es aber für den künftigen Lehrer durchaus nothwendig, nicht bloß Experimente gesehen, sondern sich auch selbst im Experimentiren versucht zu haben. Und obgleich, wie wir nachher sehen werden, die Möglichkeit hiezu auch bei den gegenwärtigen Einrichtungen nicht so fern läge, so wird sie doch noch keineswegs hinreichend benutzt und die Anzahl derer, welche etwa als famuli eines Docenten oder durch Annahme eines Privatissimums Gelegenheit dazu gefunden haben, ist noch immer beschränkt genug. Doch ist es nicht zu verkennen, daß ihre Zahl, wenigstens in Preußen, stark im Zunehmen begriffen ist, und daß durch die größere Verbreitung, welche die mathematische Physik in den letzten 10 Jahren auf den Universitäten erhalten hat, und durch diese innigere Verbindung der mathematischen und physikalischen Studien die künftigen Lehrer veranlaßt werden, auch der Physik selbständige Thätigkeit zuzuwenden und dadurch sich dann auch bewogen finden, die anderweitige Gelegenheit zu ihrer methodischen Ausbildung zu benutzen.

Daß aber unter solchen Umständen von einer langen geschichtlichen Entwickelung der Methode der Naturlehre nicht die Rede ist, erklärt sich leicht. Ursprünglich war, wie wir sahen, die mathematische Behandlung der Physik die Regel;*) der experimen-

*) Auch in den noch heute gültigen Instructionen der Behörden wird allein diese mathematische Behandlung betont, wenn in dem preuß. Regl. v. 1834 von den Abiturienten verlangt wird:

telle Theil bewegte sich mehr in Spielereien ohne rechtes Ziel und Zweck. Da hat Heußi zuerst i. J. 1838 einen Ansatz zu einer methodischen Anordnung gemacht, indem er den physikalischen Unterricht nach 3 Stufen dahin unterschied, daß auf der ersten die Erscheinungen, auf der zweiten die Gesetze, auf der dritten die Kräfte zur Behandlung kommen sollten. Demgemäß gab er ein Lehrbuch in 3 Cursen heraus, die diesen Stufen entsprechen. Wenn man nun auch keinen Augenblick Bedenken tragen wird, diese Aufeinanderfolge als eine durchaus naturgemäße zu erkennen, so läßt sich doch nicht leugnen, und ist auch sofort bemerkt worden, daß es naturwidrig sei, diese 3 Fragen nach dem Was? Wie? Warum? auf Jahre von einander zu trennen. Nichtsdestoweniger ist sein Lehrbuch von wesentlichem Vortheil für die Methodik des physikalischen Unterrichtes gewesen, indem diese selbst fast zum ersten Male den Gegenstand eingehender Besprechung, nicht bloß allgemeiner Redensarten bildete. Zugleich kam zu deutlichem Bewußtsein, welcher Gang bei der Betrachtung jeder einzelnen Erscheinung zu befolgen war, wie denn auch dadurch die vom Experiment ausgehende Behandlung der Physik als die naturgemäße Methode anerkannt wurde. — Seit in der neueren Zeit die Concentration des Unterrichts die Losung des Tages geworden, ist mehrfach, am entschiedensten von Dietzsch (Jahn, Jahrb. 74. S. 93.) eine geschichtliche Behandlung der Physik empfohlen worden. Er sagte bei der Philologenversammlung in Hamburg, er könne sich nicht dafür aussprechen, daß man nur die Theile der Physik lehre, welche mathematisch zu behandeln seien; vielmehr halte er für die Schule eine historische Behandlung für die beste. Wenn man der Jugend zeige, wie man allmählich dazu gekommen sei, eine Kraft warzunehmen und aus den Erscheinungen ein Gesetz zu erschließen, werde man mehr erwerben und mehr Nutzen stiften, als wenn man mathematisch calculirend und demonstrirend die Gesetze erläutere. Und ebenso (Jahn, Jahrb. 74. S. 618): „Es ist der beste Weg, in die Naturlehre einzuführen, wenn man geschichtlich die erste Entdeckung und dann Schritt vor Schritt die weitere Ausbildung einzelner Theile derselben verfolgt. Arago in seinen Reden dient hier zum Muster und wer sich von der Klarheit und Popularität der von diesem großen Manne darin befolgten Methode überzeugt hat, der wird gewiß beistimmen, daß im Gymnasium mit dem Unterricht in der Physik bessere Resultate erzielt werden würden, wenn man den populären historischen Weg einschlüge, als durch die streng mathematisch begründende und systematisirende Methode erreicht worden.“ Die Verweisung auf Arago scheint nicht ganz glücklich. Daß Arago in einem Éloge, also in einem historischen Vortrag eine historische Entwicklung giebt, ist selbstverständlich; niemand wird leugnen, daß er es in meisterhafter Weise gethan und dabei manche physikalische Wahrheit mit wunderbarer Klarheit und Einfachheit zum Verständnis gebracht hat. Wie wenig er selbst aber diese Methode als zweckmäßig erkannt hat, wo es sich nicht um die Darstellung der Bedeutung einer großen Persönlichkeit, sondern um Mittheilung positiver Kennt-

deutliche Erkenntnis der Hauptgesetze der Natur, namentlich derjenigen Gesetze, welche mathematisch, jedoch ohne Anwendung des höheren Calculs begründet werden können; (vgl. auch die bayerische Min.-Verf. v. 24. 2. 54. §. 68.) wie auch i. d. bekannten Minist.-Rescr. v. 1837 die Vertauschung der Physik mit der Naturkunde in Secunda dadurch motivirt wird, daß erst in dieser und der folgenden Classe für die Physik die unentbehrliche Grundlage mittelst des mathematischen Unterrichtes gewonnen werde. Doch darf man nicht vergessen, daß beide Verfügungen aus einer Zeit stammen, wo eben die Ausbildung der Lehrer in der Experimentalphysik, die Ausstattung der Anstalten mit physikalischen Apparaten noch wesentlich gering war. Für die letzteren ist seitdem auf Veranlassung der Behörden sehr viel geschehen. Dagegen heißt es in der Instruction f. d. Realschulen v. 1859: Bei der auf Experimente gegründeten Kenntnis der Naturgesetze muß die Befähigung u. s. w. Diese ausdrückliche Erwähnung der Experimente dürfte sich schwerlich allein durch den Unterschied zwischen Gymnasien und Realschulen erklären lassen. Auch Deinhardt erwähnt 1837 in seinem bekannten Werke die Experimente nur an einer Stelle, und dort in abweisendem Sinne.

wisse handelte, kann man an seiner ebenfalls in musterhafter Weise geschriebenen populären Astronomie, wie in seinen andern wissenschaftlichen Aufsätzen erkennen. Die Bemerkung Raumers (Gesch. d. Pädag. III, 1. S. 189), daß der Lehrer einer Wissenschaft den Entwicklungsgang derselben wohl beachten und bei dem Lehren mehr oder weniger befolgen müße, enthält den richtigen Maßstab für die Forderung von Dietzsch, und an diese Bemerkung anknüpfend hat Langguth (Progr. v. Zeitz 1856) mehrere Partien in einer Weise geordnet, welche den lebhaften Wunsch erregt, er möchte eine mehr ausgeführte und vollständige Behandlung der gesammten Physik nach diesem Principe geben.

Sonach könnte man dreierlei Methoden aufstellen, die sich jedoch nicht gegenseitig ausschließen: eine, welche auf die mathematische Entwickelung, eine andre, welche auf das Experiment, eine dritte, welche auf die geschichtliche Behandlung das Hauptgewicht legt. Wir werden zu zeigen versuchen, wie jede zu ihrem Rechte kommen könne.

Wenn es nun auch nach dem, was oben über den Zweck des phys. Unterrichtes gesagt ist, unzweifelhaft erscheint, daß das Experiment für die Naturlehre in ganz gleicher Weise den Ausgangspunct bilden müße, wie die Anschauung des Naturkörpers den für die Naturgeschichte, so dürfen doch die Bedenken, welche aus der Erfahrung gegen die Experimente in den Schulen geschöpft werden, nicht verschwiegen werden. Gewiß haben oft genug die Experimente einen geordneten Unterricht viel mehr gestört, als gefördert; die Aufmerksamkeit ist durch die Apparate zerstreut und oft gerade von dem abgezogen worden, was durch dieselben gelehrt werden sollte; diese Uebelstände werden vermehrt durch die immer noch häufige Ungeschicklichkeit der Lehrer, die auf der Universität vorzugsweise Mathematik getrieben und die Physik nach Büchern gelernt haben, ohne selbst Versuche gemacht zu haben. Auch die nicht unerheblichen Geldmittel, welche jährlich auf die Vervollständigung oder Erhaltung des physikalischen Apparates verwendet werden, mögen nicht unberücksichtigt bleiben. Sind diese Uebelstände vorhanden, so wird es sich nur fragen, ob sich dieselben nicht beseitigen lassen sollten. Was nun zunächst die Mängel in der Person der Lehrer betrifft, so ist schon oben bemerkt worden, daß die Anzahl derjenigen immer größer wird, die bereits auf der Universität den Naturwissenschaften ein eingehendes Studium zugewendet und sich dort in den Laboratorien und physikalischen Cabinetten der Docenten einige Fertigkeit und Kenntnis in der Behandlung der Apparate erworben haben. Hierzu sind die methodischen Anweisungen gekommen, welche die ausgezeichneten Werke eines Stöckhardt und F. C. J. Crüger geben, um die Gesetze der Natur mit den geringfügigsten Mitteln zu beobachten, und so ist durch eine gewissenhafte Benutzung dieser ebenso interessanten als lehrreichen Bücher der Ungeschicklichkeit der Lehrer und den daraus für den Unterricht entspringenden Uebelständen bereits vielfach Abhülfe geschehen. Aber auch aus andern Gründen muß auf diese **einfachen** Versuche, die **ohne große Apparate** die Gesetze zur Erscheinung bringen, ein besonderer Nachdruck gelegt werden, da an dieselben sich sehr wesentliche Vortheile anknüpfen. Zunächst schätzen wir den pecuniären nicht gering, daß die für die physikalischen Apparate aufgewendeten Kosten wesentlich gemindert werden, zumal der Lehrer manches selbst leicht herzustellen im Stande sein wird. Während ferner durch den Glanz, die Größe und die zu wissenschaftlicher Genauigkeit allerdings erforderliche Complicirtheit der eigentlichen Apparate die Gesetze selbst und namentlich der Zusammenhang zwischen Ursache und Wirkung dem Auge des Anfängers oft verdeckt und die Aufmerksamkeit leicht von dem abgezogen wurde, was beobachtet werden sollte, ist durch jene einfachen Versuche dieser Uebelstand vermieden worden. Der Schüler sieht die Erscheinung in einfachster Gestalt; was dadurch verloren geht, daß sie nicht mit äußerster Präcision, nicht so eclatant hervortritt, wird auf der andern Seite gewonnen, indem ihr Zusammenhang mit der Ursache deutlicher wird. Der Schüler lernt aber auch erkennen, daß die Naturgesetze nicht bloß in den physikalischen Cabinetten zur Erscheinung kommen, sondern daß es eben Naturgesetze sind, die er, wenn er auf-

merksam sein wollte, täglich als die Ursache tausendfacher ihn umgebender Erscheinungen beobachten könnte. Und was nicht minder hoch anzuschlagen ist, er wird von selbst dazu angereizt, den gesehenen Versuch mit denselben oder ähnlichen Hülfsmitteln, die ihm ebenfalls in dem Hause der Seinigen, in der Küche seiner Mutter zu Gebote stehen, zu wiederholen. So bedarf es endlich auch keiner langen Vorbereitung der Experimente in der Stunde selbst und ebenso wenig ist der Lehrer genöthigt, seine Aufmerksamkeit für längere Zeit von den Schülern ab auf das Experiment zu richten. Diese Art der Versuche scheint uns in der That die meisten der früher gerügten Uebelstände zu vermeiden, ohne daß man genöthigt wäre, den eigentlichen Charakter der Naturlehre als einer wesentlich empirischen Wissenschaft aufzugeben.

Wenn man nun aber auch das Experiment zum Ausgangspunct des physikalischen Unterrichtes nimmt, so darf man doch dabei nicht stehen bleiben. Welcher Gang weiter einzuschlagen ist, ist bereits oben, wo das Verfahren der inductiven Methode dargelegt wurde, geschildert. Es fragt sich, wie und wie weit die Mittelschule auf diesem Wege vorzugehen habe. Nicht thunlich scheint es mir, die Erscheinungen selbst von den Gesetzen zu trennen, wie es Heußi gethan hat; das Gesetz ist sofort aus der Erscheinung abzuleiten. In vielen Fällen wird es dann auch schon hier gerathen sein, das Gesetz in eine mathematische Formel zu kleiden. Trefflich drückt sich hierüber Fahle aus (Jahn, Jahrb. 64. S. 162), man solle eine Erscheinung oder ein Gesetz, das zur Anschauung gebracht sei, in eine mathematische Formel übersetzen, um die Anschauung mehr zu fixiren, mehr zu vergeistigen und eine Erleichterung für das Gedächtnis zu erhalten. Aber dabei soll und braucht auch das Gymnasium nicht stehen zu bleiben; es wird in vielen Fällen möglich sein, den Zusammenhang verschiedener Gesetze mathematisch nachzuweisen, z. B. die Fallgesetze aus einander abzuleiten, die Gesetze vom Hebel mit der Lehre vom Schwerpuncte in Verbindung zu bringen, aus dem Gesetze der Spiegelung und Brechung die für die Hohlspiegel und Linsen zu gewinnen, namentlich aber in der math. Geographie von dem Newtonschen Gesetze zu den Keplerschen zu gelangen. Dies, soweit es natürlich ohne Anwendung des höheren Calculs und ohne allzu künstliche Mittel möglich ist, nicht zu unterlassen, scheint mir aus doppelten Gründen nothwendig, einmal, um die Anwendung der Mathematik auf Fragen der Wissenschaft, nicht bloß auf oft sehr triviale des täglichen Lebens zu zeigen, dann um eben den innigen Zusammenhang der physikalischen Lehren nachzuweisen. In dieser gegenseitigen Beziehung zweier in sich wirklich verwandter Unterrichtsgegenstände, nicht in einer gewaltsamen Verbindung ganz heterogener, wollen die Erläuterungen zu der preuß. Unterrichtsordnung f. Realsch. die innere Einheit des Lehrplanes hervortreten sehen; denn gerade in ihrer Verbindung gewähren beide Gegenstände (Mathematik und Physik) ein vorzügliches Mittel, den wissenschaftlichen Sinn zu bilden (Gies a. a. O. S. 38). Allerdings muß das Gymnasium von jeder Vollständigkeit absehen, und wo die Ableitung nicht wirklich im Kreise der Elementarmathematik liegt, sondern, wie es so häufig in den Lehrbüchern geschieht, nur gezwungen und auf Kosten der Gründlichkeit erreicht werden kann, da ist ruhig der Schüler auf die Universität zu verweisen. Es gilt auch hier das vortreffliche Wort, welches Brüggemann in Breslau gesprochen, die Gymnasien haben hungrige, nicht satte Schüler auf die Universität zu entlassen. Nur in diesem Sinne, daß von systematischer Vollständigkeit abgesehen werden muß, finden wir uns mit Nagel in Uebereinstimmung, wenn er (Art. „Arithmetik" S. 256) sagt: streng mathem. Behandlung der Physik sei nicht Sache des Gymnasiums; wir verlangen aber mehr, als Dietzsch (Jahns Jahrb. 65. S. 89) und Fahle (J. J. 64. S. 162) in ihren etwas allgemeinen Worten zu fordern scheinen. Die Realschule wird und muß in ihrer mathematischen Begründung noch weiter gehen können, worauf wir noch zurückkommen. Dagegen wird es mit Recht zweifelhaft sein, ob die Schüler auch der obersten Classen die geistige Befähigung haben, um eine klare Einsicht in den größten Theil der physikalischen Hypothesen zu gewinnen. Man ist bei ihrer Behandlung genöthigt, von dem,

was die Anschauung bietet, ganz zu abstrahiren und einer rein geistigen Ueberlegung Dinge zu unterwerfen, die, insofern sie der Natur angehören, doch eine räumliche Auffassung verlangen. Die Ableitung der Gesetze der Reflexion und Refraction aus der Wellentheorie ist ihrem mathematischen Theile nach freilich ohne alle Schwierigkeit; wie schwer ist aber der Uebergang von dieser mathem. Ableitung zu dem, was nun physikalisch daraus gefolgert werden soll, zu begreifen! und wie leicht wird der Schüler sein Hauptaugenmerk eben auf jene greifbare mathematische Behandlung lenken und damit den Gegenstand verstanden zu haben glauben, während die Hauptsache fast unbeachtet geblieben ist. Nicht anders steht es mit der atomistischen, der elektrochemischen Hypothese u. a. Zudem bedarf es, um die Wahrheit einer Hypothese zu prüfen, eine nicht bloß umfangreichere, sondern wesentlich tiefere mathematische Ausbildung, als sie das Gymnasium und auch die Realschule zu geben vermögen. So schließen denn die oben erwähnten „Erläuterungen“ alle Hypothesen über die Naturkräfte, womit sich die wissenschaftliche Forschung noch beschäftigt, auch von der Realschule aus. Insofern scheint es mir gerathen, die Capitel der neueren Optik, welche ohne einiges Eingehen auf das Wesen des Lichtes nicht wohl behandelt werden können, von dem Gymnasialunterricht ganz auszuschließen und in dem Sinne, den wir vorhin angegeben, die Schüler ausdrücklich auf das akademische Studium zu verweisen. Wir sind entschieden nicht der Ansicht von Gies (S. 39): Man könnte es gar nicht verantworten, wenn man unterlassen wollte, die Schüler, soweit dies nur immer ihre Fassungskräfte und ihre mathematischen Kenntnisse gestatten, in die neuere Theorie vom Lichte und ihre so lehrreiche Entwicklungsgeschichte einzuführen.“ Es gehört allerdings eine gewiße Entsagung seitens des Lehrers dazu, diese Partien zu übergehen; wir halten ihn aber dazu für verpflichtet. Ich habe mich innig gefreut, wenn meine Schüler entzückt von den neuen Wundern redeten, die ihnen die Universität auf diesem Gebiete erschlossen und von denen sie bisher nichts geahnt, selbst auf die Gefahr hin, daß sie denken könnten, ich habe selbst von alle dem nichts gewußt, und will sie lieber mich vergessen sehen, als daß sie blasirt nur mit halbem Ohr und Auge auf Vortrag und Experiment des Docenten achten, weil sie das alles schon zu wissen meinen, und nur wieder nach neuer pikanter Speise lüstern sind. Etwas anders steht es hier mit der Realschule. Bei einem ausgedehnteren Cursus in der Physik wird man die Erscheinungen der Polarisation, Interferenz und Beugung nicht ganz unberücksichtigt lassen dürfen; ihre Behandlung wird sich aber auch hier in sehr engen Grenzen zu halten haben, wenn der Unterricht nicht für die größere Anzahl zwecklos bleiben soll. Nur eine Hypothese, die Newtonsche über die allgemeine Anziehung, ist von solch wunderbarer Einfachheit, gestattet so reiche, auch mittels der Elementarmathematik zu ziehende Folgerungen, und verbindet eine Menge scheinbar so differenter Gesetze, daß wir diese nicht gern missen möchten.

Haben wir so das Experiment zum Ausgangspunct, die mathematische Begründung als den Schlußstein der Behandlung der Physik auf der Mittelschule genommen, so wird nun auch die dritte Ansicht, die Betonung der geschichtlichen Behandlung zu dem ihr gebührenden Rechte kommen, wenn wir verlangen, daß die Anordnung, in welcher die einzelnen Gesetze zu behandeln sind, sich soviel als irgend möglich an die geschichtliche Entwicklung der Wissenschaft anschließe. Daß dabei auf die Männer selbst hingewiesen und die Art und Weise, wie sie zu ihren Entdeckungen gekommen, mitgetheilt werde, wo möglich die Versuche selbst den ursprünglichen analog eingerichtet werden, ist nur wünschenswerth, und unzweifelhaft, daß ein solches Verfahren wesentlich zur Belebung des Interesses beitragen würde. Die Vorarbeiten zu einer solchen Anordnung sind noch sehr unerheblich. Littrow in seinen Wundern des Himmels, Arago in seinen Éloges geben manchen unmittelbar verwendbaren Beitrag, während für eine tiefere Erfassung des geschichtlichen Zusammenhangs nicht genug auf Whewells Geschichte der inductiven Wissenschaften verwiesen werden kann. Das Programm von Langguth wurde schon erwähnt, auch darf ich wohl auf die geschichtlichen Bemerkungen hinweisen,

welche in meinem „Lehrbuch der Naturlehre" in größerer Ausdehnung als gewöhnlich den einzelnen Abschnitten hinzugefügt worden sind. Aber an einem nach diesem Princip gearbeiteten Lehrbuche fehlt es noch gänzlich.

Im Zusammenhange hiermit halten wir es für wünschenswerth, wenn einige neuere classische Versuche mit größerer Ausführlichkeit beschrieben werden, um den Schülern einen Begriff davon zu geben, mit welcher Sorgfalt und Umsicht, mit wie vielseitigen Hülfsmitteln die Untersuchungen heutzutage angestellt werden, und daraus dann in ihnen das Vertrauen zu manchen Angaben zu erwecken, deren räthselhaft klingende Genauigkeit sonst leicht Zweifel erregen möchte. Als Beispiele führen wir die Wheatstonschen Versuche für die Geschwindigkeit der Elektricität, die Fizeauschen für die des Lichtes, die Reichschen für die Dichtigkeit der Erde, die Besselschen Pendelversuche an, von denen die Beschreibung der einen oder der andern wohl Platz finden könnte.

Ein Wort möchten wir noch über die mathematische Geographie und die populäre Astronomie hinzufügen, deren in dem betreffenden Artikel kaum gedacht ist. Hier handelt es sich zunächst darum, den ziemlich umfangreichen Kreis der Erscheinungen festzustellen und zur Klarheit zu bringen, und zwar in der Weise, wie die Veränderungen am Himmel statt zu finden scheinen. Hierauf hat man die Frage aufzuwerfen und zu beantworten, ob der Schein der Wirklichkeit entspreche und geht nun dazu über, eine deutliche Vorstellung von den Bewegungen zu erzielen, wie sie wirklich vor sich gehen. Erst dann gelangt man dazu, die Gesetze abzuleiten, nach welchen jene Bewegungen Statt finden und das in dem Newtonschen Gravitationsgesetze liegende allgemeine Band nachzuweisen. Die Lehre von der Centralbewegung und die hier so vielfach zur Anwendung kommende Lehre vom Pendel habe ich daher auch erst an dieser Stelle behandelt. Hierauf kann man dazu übergehen, genauer die Mittel anzugeben, durch welche man die Gestalt, die Dimension und Dichtigkeit der Erde und von da aus die Entfernungen, Dimensionen und Dichtigkeiten der andern Himmelskörper zu bestimmen versucht hat. Wie viel man dann noch über Kometen, Asteroiden &c. hinzuzufügen im Stande sein wird, muß von der Zeit abhängen, die man auf die ersten, zu vollständiger Klarheit zu bringenden Partien zu verwenden genöthigt gewesen ist.

Ob dem physikalischen Unterrichte ein Lehrbuch zu Grunde zu legen sei oder nicht, ist fraglich. Nothwendig ist es gewiß nicht; findet der Lehrer einen ihm wesentlich zusagenden Leitfaden, so wird der Unterricht natürlich eine große Erleichterung dadurch erfahren, daß auch die Schüler in ihm einen festen Anhalt haben. Ein Verfahren, welches freilich keineswegs dem naturwissenschaftlichen Unterricht eigenthümlich ist, kann ich nach langer Erfahrung empfehlen. Von eigentlichen häuslichen Aufgaben für den physikalischen Unterricht kann auf dem Gymnasium nicht die Rede sein; aber das muß von jedem Schüler gefordert werden, daß er an keine Unterrichtsstunde im Sinne einer relaxatio animi gehe und nur erwarte, was ihm heute der Lehrer zu seiner Ergötzlichkeit auftragen werde, um nach Belieben davon zu kosten oder liegen zu lassen, sondern daß er in jede Lehrstunde das Bewußtsein mitbringe, es handle sich um eine contentio animi, er habe in derselben etwas zu lernen, wie er auch in der vorhergehenden etwas zu lernen gehabt habe, und dieses Lernen geschehe dadurch, daß er an früher Gelerntes anknüpfe. Um dieses Bewußtsein in allen rege zu erhalten, werden im Beginn jeder Stunde einige Schüler aufgefordert, im Zusammenhange, also ohne wesentliche Unterstützung und Unterbrechung des Lehrers das Pensum der vorhergehenden Stunde zu wiederholen. Hiezu ist natürlich eine kleine Vorbereitung nöthig, die einen Anhalt entweder an einem Lehrbuche oder an kurzen Notaten findet, welche die Schüler sich in der Stunde selbst haben machen müßen.

Ist nun im Vorigen die Methode im wesentlichen dargelegt, so kommen wir zur Vertheilung des Lehrstoffes für die einzelnen Schulen. Voraus schicken wir ein Schema über die Anzahl der Unterrichtsstunden, welche in den einzelnen Hauptstaaten Deutsch-

lands den Naturwissenschaften (incl. Chemie) zugewiesen sind. Die Angaben sind nach den Normalplänen, oder nach den Programmen von 1862 gemacht.

	Gymnasium.								Realschule.					
	I.	II.	III.	IV.	V.	VI.	VII.	VIII.	I.	II.	III.	IV.	V.	VI.
Oesterreich (Normalpl.) . .	3†	3†	2*	2*	3†	2*	2*	2*						
Bayern (Normalpl.) . . .	2†	2†	0	0	0	0	0	0						
Stuttgart (1862)	2—3	2—3	0	0	0	0	0	0						
Heilbronn (1862) . . .	2†	0	0	0	0	0	0	0	3† 4c. 2*	0	2*	2*	2*	
Baden (s. Art. Baden 403.)	4†(1j.)0	2	2	0	0	0	—	—						
Mannheim (S. 413.) . .									6† 6 a. M.	4cm. 6a. M.	2*	2*		
Wiesbaden Gel. G. (1862)	2†	2†	2*	2*	2*	2*	2*	—						
Wiesbaden Höh. B. (1862)									2† 3c.	5†c.	3†	2*	2*	2*
Hessen-Darmstadt (s. d. A.) S. 520. 527.) . . .	1	1	1	1	1	1	1	1	3† 4*c.	3*	3*	2*		
Fulda (1862)	2†	2	2*	2*	2*	2*	—	—						
Hessenkassel (s. d. A. 495.)									4	2	0	0	0	0
Preußen (Normalpl.) . .	2†	1†	2*	0	2*	2*	—	—	6	4	2	2	2	2
Leipzig (Thom. 1862) . .	2†	2†	2†	2*	2*	3*	—	—						
Zittau (1862)	2†	2†	2	2*	2*				2† 3c. 1*	3† 2c. 1*	2*	2*	2*	2*
Gotha (1862)	2†	2†	0	2*	2*	2*	—	—	2† 4c.	2† 4c.	3†	2*	2*	2*
Wolffenbüttel (1862) . .	0	0	1†	2*	0	—	—	—						
Helmstädt (1862) . . .	2†	2†	2*	2*	—	—	—	—						
Hannover (s. d. Art. 309.)	2†	0	0	0	2*	2*	—	—	2† 4c. m.	2† 2c. m.	2*	2*	2*	2*
Hildesheim (1862) . . .	2†	0	2*	2*	0	0	0	0	2† 2*	2† 2*	2*	0	0	0
Güstrow (1862)	2†	2†	2†	0	2*	0	—	—						
Wismar (1862)	2†	2†	0	2*	2*	—	—		2† 2c.	2† 2*	2*	2*	—	—
Rendsburg (1862) . . .	2†	2†	2	2*	2*	2*	—	—	3† 2c.	3† 2c.	4	2*	2*	2*

*) † bezeichnet Physik, * Naturgeschichte, c Chemie, m. Mineralogie, a. M. angewandte Mathematik. Eine bloße Zahl ist ohne genauere Bestimmung bloß für die Naturwissenschaft im allgemeinen ausgeworfen.

Wir beginnen zunächst mit den Gymnasien. Die Zeit kann natürlich nur eine beschränkte sein. In wenigen Staaten sind in jeder Classe zwei Stunden für den naturwissenschaftlichen Unterricht angesetzt, ein Maß, welches man jedenfalls als auskömmlich ansehen müßte. Nur in Oesterreich ist demselben bekanntlich noch eine ausgedehntere Berücksichtigung zu theil geworden. Am stärksten ist die Beschränkung in Württemberg.*) Recht stark ist nach dem neuen Lehrplan von 1856 auch in Preußen der naturwissenschaftliche Unterricht beschränkt, zumal die Lehrstunden in der Naturgeschichte im Falle des Mangels an einer geeigneten Lehrkraft auch noch ausfallen sollen. So sehr man der Ansicht Recht geben müßte, daß ein schlecht ertheilter Unterricht in der Naturgeschichte besser ausfällt und die Zeit dann lieber auf einen andern Gegenstand verwendet wird, was freilich von andern Unterrichtsgegenständen ebenfalls gelten würde, so sehr müßte man eine solche, von vorneherein gemachte Annahme bedauern. Man darf erwarten, die Behörde werde es für ihre Pflicht erkennen, im einzelnen Falle ein solches Cassiren des naturgeschichtlichen Unterrichts als einen Ausnahmezustand anzusehen, für dessen möglichst baldige Abstellung Sorge zu tragen sei. Und so scheint denn auch die Ausführung dieser Bestimmung nur an sehr wenigen Schulen nöthig geworden zu sein. Es frägt sich aber, wie die spärlich zugemessene Zeit am geeignetsten verwerthet werden könne. Da möchten wir denn sogleich von der angegebenen üblichen

*) Vielleicht doch nur scheinbar. In Stuttgart z. B. ist auch das meiste von dem, was in den zwei geographischen Stunden der obersten Classe gelehrt wird, vermöge der Einrichtung des dabei gebrauchten Lehrbuchs (Physik der Erde von Reuschle) naturwissenschaftlicher Unterricht im Sinne des obigen Artikels. D. Red.

Vertheilung insofern abgehen, als wir der Ansicht sind, ein Theil der Naturgeschichte sei auf die oberen Classen zu verlegen, dagegen ein kurzer physikalischer Cursus bereits für diejenigen wünschenswerth, die aus den mittleren Classen abgehen. (Vgl. Krüger: Progr. v. Bromberg 1837.) Wir möchten daher die Hälfte des naturwissenschaftlichen Unterrichts in IIIa auf die Physik verwendet sehen, so daß ein halbjährlicher oder jährlicher Wechsel einträte, dagegen Mineralogie, die ohne einige chemische Vorkenntnisse kaum zu behandeln sein dürfte, ferner eine mit einer Wiederholung der Hauptpuncte des naturgeschichtlichen Pensums verbundene Einführung in das Leben und den Organismus der Naturkörper, die ohne physikalische und chemische Vorkenntnisse ebenfalls in der Luft schwebt, dem naturwissenschaftlichen Unterrichte in den oberen Classen zulegen. Ferner von der Ansicht ausgehend, daß eine wöchentliche Stunde so gut wie gar keine ist, scheint es uns nothwendig und ohne Beeinträchtigung irgend welcher Rechte sehr leicht zulässig, daß die eine der Secunda zugewiesene physikalische Stunde entweder, wo Secunda in zwei gesonderte Classen getheilt ist, so verwendet werde, daß in IIb der Unterricht ganz ausfällt, in IIa dagegen in zwei wöchentlichen Stunden ertheilt wird, oder, wo Secunda ungetheilt ist, der mathematische Lehrer sei es nun ein Jahr oder ein Semester ums andre den physikalischen Unterricht ausfallen läßt oder in zwei Stunden giebt.

Unter diesen Voraussetzungen möchten mir nun folgende Vertheilung des Lehrstoffes vornehmen. Auf IIIa würde ein vorbereitender physikalischer Cursus kommen; derselbe würde an einige der wichtigsten Instrumente die Hauptgesetze der gesammten Physik anzuknüpfen haben; ein solcher Unterricht entspräche in mancher Beziehung dem biographischen Geschichtsunterricht der untersten Stufe. Wenn aber nun auch das Instrument den jeweiligen Mittelpunct bildete, so müßte doch dasselbe nicht als etwas bereits fertiges dargeboten, sondern vom Experiment ausgegangen werden und das Instrument gewißermaßen vor den Augen der Schüler entstehen. In ähnlicher Weise spricht sich etwa Fahle aus: „an einen Elementarversuch sind alle möglichen Folgerungen und Erörterungen anzuknüpfen, um physikalische Wahrheiten zu finden," und Krüger (a. a. O. S. 16.): „man behandelt von einem einzigen Versuch ausgehend denselben als Träger einer ganzen Erscheinungsgruppe." Zu solchen Instrumenten rechnen wir: Taucherglocke, Wage, Pendel, Doppelcylinder für den hydrostatischen Druck, Aräometer, Barometer, Heronsball, Pumpe, Saugheber, Thermometer, Compaß, Elektrophor, Leidener Flasche, Plan- und Hohlspiegel, Linse u. a. An manche Gegenstände des täglichen Lebens läßt sich mit Leichtigkeit in Form einer Wiederholung eine Menge den verschiedensten Gebieten entnommener Gesetze anknüpfen, z. B. an eine Schiebelampe das Gesetz der communicirenden Röhren, vom Luftdruck, die Capillarität, der Verbrennungsproceß, das Gesetz des Schwerpunctes. — Ist ein solcher Cursus vorangegangen, so wird in den beiden obersten Classen der gesammte Stoff in der Behandlung und Ausdehnung, wie beides oben aufgestellt worden ist, im Zusammenhange folgen können. Da eignen sich nun für die Secunda vorzugsweise diejenigen Gebiete, welche eine experimentelle Grundlage haben, dagegen einer mathematischen Entwickelung noch weniger fähig oder bedürftig sind. Man wird also in dieser Classe die so innig verwandten Lehren des Magnetismus, der Elektricität und der Chemie zu behandeln haben. Daß die letztere in ihren allgemeinsten Gesetzen und in den im praktischen Leben vorkommenden wichtigsten Erscheinungen auch dem Gymnasium nicht vorenthalten werden könne, ist im Artikel Chemie auseinandergesetzt. Vielleicht empfiehlt sich hier die Anordnung und Auswahl, wie sie in meinem Lehrbuch gegeben ist. Ebenso sind wir aber der in jenem Artikel ausgesprochenen Ansicht, daß die stöchiometrischen Gesetze kaum, wenigstens nur in ihren ersten Anfängen Aufnahme fordern können. Hierzu mag dann der Unterricht in der Mineralogie treten, der zugleich eine treffliche Vorübung für die Stereometrie bilden wird. (Vgl. Gies a. a. O. 35.) — Der Prima bleibt nun der übrige Stoff, für den zwar auch eine zweckmäßig geordnete Auswahl einfacher Experimente den Ausgang bildet, der aber mit Hülfe der

Mathematik, soweit es der Standpunct der Kenntnisse gestattet, in seinem Zusammenhange darzulegen ist. Auf das eine Jahr kommen die mechanischen Erscheinungen der festen, flüssigen und luftförmigen Körper und die mathematische Geographie; auf das andere die Lehre von dem Schall, dem Lichte und der Wärme. In der Lehre vom Licht muß auch in wenigen Stunden nachgewiesen werden, wie der Act des Sehens vor sich geht. Es handelt sich zuerst um die Entstehung des Bildes auf der Netzhaut, welches ein mechanischer Proceß ist, unabhängig ob man es mit einem lebendigen oder todten Auge oder einem Modell zu thun hat, dann um den Lichteindruck auf der Netzhaut, der ein lebendes Wesen voraussetzt, aber noch nichts mit der Gehirnthätigkeit zu thun hat, endlich um das Urtheil über den Eindruck auf der Netzhaut, welches eben Sache des Verstandes ist. Die Möglichkeit, durch die einfachsten Versuche diese drei Vorgänge zu beobachten, zu scheiden und aus einer Menge optischer Täuschungen sich klare Rechenschaft über den eigentlichen Hergang bei unserem Sehen zu geben, darf nicht vorübergelassen werden, um dadurch den Schülern eine Einsicht in die Art und Weise darzubieten, wie unsere Sinneswarnehmungen statt finden. An die Lehre von der Wärme knüpfen sich am leichtesten die wichtigsten meteorologischen Erscheinungen an, bei denen auf die Klimatologie und so auch auf die physikalische Geographie Rücksicht zu nehmen ist. Hat in der Optik die früher bezeichnete Beschränkung statt gefunden, und ist in der Chemie bereits auf die Ernährung der Pflanzen und auf die Veränderungen im thierischen Organismus Rücksicht genommen, so wird noch die erforderliche Zeit übrig bleiben, in einer allgemeinen, sich von allem Detail fernhaltenden wiederholenden Uebersicht der Naturgeschichte, die Natur als ein lebendiges Ganze aufzufassen, und wie in dem Organismus der Pflanze und des Thieres im einzelnen, so auch in der gesammten Natur Zusammenhang und Zweckmäßigkeit und stete Wechselwirkung zu entdecken. Je mehr der Unterricht hier aber Gelegenheit haben wird, auf das weitere Studium zu verweisen, desto mehr wird er zu einem solchen lebendigen Anreiz erwecken. — Soll an dem Lehrplane festgehalten werden, daß die Naturgeschichte auf die unteren, die Physik auf die oberen Classen beschränkt bleibe, so wird die Secunda als ein vorbereitender Cursus, der sich vorzugsweise auf das Experiment stützt, angesehen werden müßen, während der Unterricht in der Prima, ohne auf das Experiment zurückzugehen, den logischen und mathematischen Zusammenhang der Gesetze entschiedener nachzuweisen hat. Wir vertheilen dann auf die einzelnen Vierteljahre der Secunda: 1) Aggregatszustände, Lehre von den flüssigen und luftförmigen Körpern; 2) Magnetismus, Elektricität; 3) Akustik, Optik; 4) Wärme, Chemie; und auf die einzelnen Halbjahre der Prima: 1) Mechanik; 2) Astronomie; 3) Elektricität; Magnetismus, Akustik; 4) Optik, Wärme.

Wesentlich günstiger gestalten sich die Verhältnisse auf den Realschulen. Hier ist einerseits die Anzahl der Lehrstunden eine bedeutendere, einzelne Partien, wie Chemie, erfahren eine gesonderte, ausgedehnte Behandlung, die Vorbereitung durch die Naturgeschichte ist eine umfangreichere. Ueberhaupt ist der größere Nachdruck, der in der Realschule mit Recht auf die Naturwissenschaften gelegt wird, geeignet, Tüchtigeres leisten zu lassen. Hierdurch wächst aber natürlich auch die Verpflichtung in doppelter Hinsicht; einmal wird ein größeres positives Material verlangt, welches der Schüler in das praktische Leben mitnehmen soll, dann wird der ausgedehntere Unterricht einen größeren Antheil an der allgemeinen Bildung des Schülers zu übernehmen haben. Der künftige Beruf des Schülers wird es mit sich bringen, daß auf das praktisch Wichtige mehr Rücksicht genommen, Technisches mehr in den Unterricht hineingezogen werde, als auf dem Gymnasium. Während die innere Einrichtung einer Dampfmaschine, eines Telegraphen im Gymnasialunterricht übergangen werden kann, sobald nur das Princip, auf dem sie beruhen, erkannt ist, wird man auf der Realschule berechtigt sein, ausführlicher darauf einzugehen; ebenso wird bei den etwas mehr im einzelnen behandelten Haupt- und Zwischenmaschinen zugleich auf ihre Verwendung im praktischen Leben hin-

gewiesen werden. Es handelt sich zwar immer noch vorzugsweise um das Princip, um das Allgemeine, aber es werden auch die Anwendungen im gewerblichen Leben erwähnt werden müßen; im Gymnasium wird die Beziehung auf die Erscheinungen des täglichen Lebens, in der Realschule die auf das Technische vorherrschen. — Damit jedoch dieser Rücksicht auf das praktische Leben sogleich das erforderliche Gegengewicht gegeben werde und die Schüler dabei nie vergessen, daß es sich auch für sie zunächst um allgemeine Bildung handelt, die nur durch intensive geistige Thätigkeit gewonnen werden kann, ist es nothwendig, daß die Gesetze in wissenschaftlicher Schärfe und Genauigkeit gefaßt werden, durch die mathematische Behandlung ihre Begründung erhalten und sodann auf zahlreiche Aufgaben angewendet werden. Hier entsteht nun die schwierige Aufgabe, welche in der preußischen Instruction so trefflich bezeichnet ist, „das in populärer Sprache als Qualitäten Gefaßte durch Quantitäten auszudrücken." Es darf sich nämlich nicht mehr bloß darum handeln, daß und wie eine Kraft wirkt, auch nicht darum, ob sie stärker oder schwächer, sondern genauer darum, wie viel mal so stark sie in dem einen Fall wirke, als in dem andern. Die klare Einsicht in eine Kraft wird nämlich erst erlangt, wenn es gelingt, sie einem Maße zu unterwerfen, nach welchem man ihre verschiedenen Aeußerungen mit Bestimmtheit vergleichen kann. Dieses Maß ist nun aber gewöhnlich ungleichartig mit der gemessenen Größe; man mißt den Luftdruck, die Temperatur mittelst Quecksilbersäulen, die galvanische Kraft durch die Ablenkung der Magnetnadel u. a. m. So entsteht die Nothwendigkeit, sich die Maßeinheit mit aller Schärfe zum Bewußtsein zu bringen und die Verbindung des Maßes und der zu messenden Kraft sich deutlich zu machen. Durch diese Betrachtung, welche auch die Veranlassung zu vielfachen häuslichen Aufgaben geben wird, kann nun die Naturlehre eine außerordentlich bildende Kraft beweisen und zeigen, wie die Materie in ihren Veränderungen so recht und ganz der rechnenden Thätigkeit des Verstandes unterworfen sei. Wie nämlich auf einer früheren Stufe die in die Form von Gleichungen zu übertragenden algebraischen Aufgaben, trotzdem daß die ihr zu Grunde liegenden Verhältnisse aus dem täglichen Leben als völlig bekannt angesehen werden können, erhebliche Schwierigkeiten bereiten, darum aber auch besonders bildend sind, so findet hier ein ähnliches Statt, indem die Wirkung der Kraft in Rechnung gebracht, das, was von uns gewöhnlich als Qualitäten bezeichnet wird, in Quantitäten übersetzt werden muß. — Aber auch nach einer andern Seite wird der naturwissenschaftliche Unterricht auf der Realschule in viel höherem Grade, als es auf dem Gymnasium der Fall sein kann, zur allgemeinen Bildung beizutragen vermögen, wenn in einer ausgedehnteren und detaillirteren Uebersicht das Ganze der Natur als ein wohlgeordneter Kosmos zum Bewußtsein gelangt. Zugleich wird es der reichere Stoff möglich machen, die Schüler selbst zu veranlassen, in diesem Sinne die Beziehungen zwischen verschiedenen Gebieten, ihren Zusammenhang und ihre Wechselwirkung aufzusuchen oder zum Gegenstand einer vergleichenden Betrachtung zu machen. — Die Vertheilung des physikalischen Unterrichtes wird sich nicht wesentlich von der im Gymnasium unterscheiden. Nur wird, da die Naturgeschichte, ebenso wie die Chemie ihren getrennten Unterricht hat, schon der Secunda die Wärme zugewiesen werden können, so daß für die Optik und die Mechanik, welcher sich die populäre Astronomie und mathematische Geographie anschließt, diejenige Zeit übrig bleibt, welche zu der mathematischen Behandlung derselben und den ausgedehnten Uebungen in den mathematisch-physikalischen Aufgaben allerdings nöthig ist. — Für Mädchenschulen wird solch ein vorbereitender Cursus in der Physik, wir wir ihn oben geschildert haben, völlig genügen.

Was die Literatur betrifft, so handelt es sich hier natürlich nicht um die größern Werke von Baumgartner, Biot-Fechner, Fischer-August, Pouillet-Müller, Quintus Icilius, Jamin-Wüllner, nicht um die ausgezeichneten, dem Lehrer immer neue Anregung und Belehrung darbietenden Werke eines Arago und Humboldt, nicht um die meteorologischen Schriften von Kämtz und Dove, nicht um die physikalischen Zeitschriften,

um die großen physikalischen Wörterbücher, aus denen die Lehrer selbst sachliche Belehrung zu schöpfen haben. Näher den Bedürfnissen des Unterrichtes stehend und als Leitfaden mehrfach zu Grunde gelegt, wenn auch theilweise wohl zu kostbar, um den Schülern ihre Anschaffung zumuthen zu können, sind: Ettingshausen, Anfangsgründe d. Ph. (4. A.), Eisenlohr, Lehrbuch d. Ph. (9. A.), Müller, Grundriß d. Ph. (8. A.), Speciell für den Unterricht sind eingerichtet und durch weite Verbreitung als brauchbar bewährt: Heußi, Experimentalphysik in 3 Cursen, besonders Curs. 1 Kenntnis der Phänomene (8. A.) und Curs. 2 Kenntnis der Gesetze (2. A.), Koppe, Anfangsgründe d. Ph. (7. A.), Brettner, Leitfaden f. d. Unterr. i. d. Ph. (15. A.), Trappe, Leitfaden f. d. Unterr. i. d. Ph. (2. A.), in Oesterreich viel benutzt. Baumgartner, Anfangsgründe d. Naturlehre (6. A.) Kunzek, Lehrbuch der Experimentalph. (7. A.) Pisko, Lehrb. der Physik. (2. A.) Besonders hervorzuheben ist auch Greiß, Lehrbuch d. Ph., wegen der methodischen, stets vom Experimente ausgehenden Behandlung, wegen der ausführlichen Berücksichtigung der Mechanik und Optik für Realschulen ganz besonders geeignet und vielleicht weniger bekannt, als es sein sollte. Für einen phänomenologischen Unterricht vorzugsweise geeignet ist neben Heußi, F. E. J. Crüger, Naturlehre f. d. Unterr. i. d. Elementarschule (9. A.), auch Emsmann, Physikalische Vorschule; für Bürgerschulen sehr brauchbar F. E. J. Crüger, Grundzüge d. Ph. (8. A.). Den Stoff zu mathematischen Uebungen liefern treffliche Beispielsammlungen von Büchner, Fliedner, Emsmann, Kahl, unter denen die von Fliedner wohl die verbreitetste sein dürfte, die von Kahl am weitesten geht. Eine Anweisung zur Anlage und Unterhaltung eines physikalischen Apparates geben Heußi, d. phys. Apparat, und besonders Frick, phys. Technik; aber jedem Lehrer für die Anstellung von physikalischen Versuchen mit einfachen Hülfsmitteln, wie wir sie oben bezeichnet, und wegen eines wahren Schatzes von Beispielen aus dem täglichen Leben für die einzelnen Naturgesetze dringend zu empfehlen F. E. J. Crüger, Schule der Physik (5. A.), dem Stöckhardtschen Werke wenig nachstehend. — Für die math. Geographie erscheint empfehlungswerth Diesterweg, populäre Himmelskunde und astronomische Geographie (6. A.), besonders in seinen ersten Abschnitten wahrhaft methodisch eingerichtet; Wetzel, allgemeine Himmelskunde, ein vortreffliches, methodisch geordnetes und sehr reichhaltiges Buch, als Schulbuch freilich viel zu viel bietend; Müller, Lehrbuch d. kosmischen Physik. Auch Littrow, Wunder des Himmels, läßt sich in einzelnen Partien vortrefflich für die Schule verwerthen. Als Apparat haben wir für die Zwecke der Schule außerordentlich bewährt gefunden F. W. Aeuer in Berlin, Tellurium und Lunarium bei dem mäßigen Preise von c. 20 Thlr. **Erler.**

Zusatz über den Beginn des Unterrichts in der Naturlehre.

In Betreff des Unterrichts in der Physik dürfte die Frage über den Beginn desselben in der Schule noch eine besondere Erörterung verlangen d. h. die Frage, ob dieser Unterricht schon in niederen Classen (also, um der norddeutschen Bezeichnungsweise zu folgen, in III a) begonnen werden soll, oder erst in den Oberclassen, welche den Unterricht über die gesetzliche Schulpflichtigkeit hinaus fortsetzen. In Betreff des Gymnasiums wird diese Frage nach unserer Ansicht am richtigsten verneint werden; denn wenn gleich alle im Folgenden für ihre Bejahung bei der Realschule anzuführenden Gründe auch hieher gelten, so möchte doch nicht bloß der theilweise Mangel an geeigneten Lehrern (namentlich an kleineren Anstalten), sondern noch viel mehr die Sorge um gründliche philologische Vorbereitung für die höhere Laufbahn (ich erinnere z. B. an die Prüfung für die Aufnahme in die württembergischen Seminare, das sogenannte Landexamen) eine Zersplitterung der Thätigkeit des Knaben durch ein weiteres Lehrfach unrathsam machen.

Anders gestaltet sich die Frage für die Realschule, und hier ist sie besonders in Württemberg in neuerer Zeit lebhaft besprochen worden, nachdem die Oberbehörde vor mehreren Jahren dieses Fach auf der niederen Stufe des Unterrichts gestrichen, in

neuester Zeit aber da, wo günstige Umstände vorhanden sind, wieder einzuführen sich geneigt gefunden hat.

Es ist allerdings auch für die Realschule die naheliegende Besorgnis wegen allzugroßer Zersplitterung, welche es wünschenswerth machen könnte, dieses Fach auf die Oberclassen zu verweisen. Allein diese Zersplitterung wird dadurch geringer, daß an die Stelle der in den unteren Classen behandelten Naturgeschichte einfach das Fach der Physik tritt. Für Bejahung der Frage aber möchte vorzugsweise folgendes sprechen. Vor allem liegt in dem Fache selbst nichts, was richtig behandelt die Fassungskraft eines 12—13jährigen Knaben übersteigen würde, sobald nur unter den physikalischen Unterrichtsgegenständen die passende Auswahl getroffen und der Unterricht stets auf die Anschauung, also auf das Experiment gegründet, die mathematische Behandlung aber, soweit sie überhaupt als geeignet sich zeigt, den Oberclassen zugetheilt wird. Dabei ist das Unterrichtsfach durchaus voraussetzungslos, d. h. es erfordert keine in früherem Unterrichte erworbenen Vorkenntnisse und appellirt an nichts weiter als an den gesunden Menschenverstand und an eine durch ihn bedingte Fassungskraft, wie sie von einem Knaben dieses Alters erwartet werden darf. Somit kann über die Zuläßigkeit dieses Faches auf der genannten Altersstufe kein Zweifel obwalten.

Für die Räthlichkeit seiner Einführung sprechen aber drei Hauptgründe.

Der erste liegt eben in der bezeichneten Voraussetzungslosigkeit. Die meisten andern Unterrichtsfächer erwähnter Altersstufe knüpfen an den früheren Unterricht an und setzen ihn fort. Mancher Knabe, der jetzt in das Alter eingetreten ist, wo die geistige Selbstthätigkeit und der Sinn für das Lernen regsamer wird, bleibt nur deswegen hinter seinen Altersgenossen zurück, weil die Grundlagen mangelhaft sind, auf denen er fortbauen soll, er wird dadurch muthlos, zweifelt an sich selbst und versinkt in Trägheit. Da ist nun gerade ein Fach, welches voraussetzungslos nur an die allgemeine geistige Kraft des Knaben sich wendet, vortrefflich geeignet, ihm zu zeigen, daß seine Zweifel an der eigenen Fähigkeit unnöthig seien, und daß nur fester Wille erforderlich sei, um etwas tüchtiges zu werden. Welcher Lehrer, der Gelegenheit hatte, diese Altersstufe beim physikalischen Unterrichte näher zu beobachten, hätte nicht schon die Erfahrung gemacht, daß oft solche Schüler, welche in der Location unter den letzten sich befinden, bessere Antworten gaben als die oberen? Und dann gelingt es auch, wenn man ihr Zutrauen gewinnt, nicht selten solchen mehr auf eine praktische Thätigkeit als auf theoretisches Lernen angelegten Knaben das nöthige Selbstvertrauen einzuflößen, kraft dessen sie sich aufraffen, um auch in anderem zu zeigen, wessen sie fähig sind, wenn sie ernstlich wollen.

Daran knüpft sich sogleich der zweite Hauptgrund, der darin besteht, daß dieses Fach nicht bloß wie die Naturgeschichte, soweit sie für die niedere Stufe sich eignet, das Aeußere der Körper ins Auge faßt, und daher vorzugsweise nur die Anschauung übt, sondern wenn es gleich ebenfalls sachgemäß von der Anschauung ausgehen muß, doch vorzugsweise bestrebt ist, von den Erscheinungen aus die innere Thätigkeit der Natur kennen zu lernen, und dadurch die Beobachtungsgabe, das Combinations- und Abstractionsvermögen und somit das Denkvermögen überhaupt, soweit es dem Gebiete des sogen. bon sens angehört, zu wecken und zu üben, und dies gerade in dem Alter, wo der Knabe von der Stufe des vorherrschenden Gedächtnisses auf die der erwachenden geistigen Selbständigkeit übergeht.

Dazu kommt noch ein wichtiger dritter und zwar materieller Grund. Wie in allen Schulanstalten, so gehen auch von der Realschule weitaus die meisten Schüler mit dem Ende der Schulpflichtigkeit, also mit dem 14. Jahre ab, um sich einer bürgerlichen Thätigkeit zu widmen.*) Diese ist aber bei den meisten eine industrielle, welche, um

*) Die Unterrichts- und Prüfungsordnung der preußischen Realschulen vom 6. October 1859 sagt in den Erläuterungen S. 16: „Von der Physik kann schon in Tertia eine popu-

recht betrieben zu werden, je nach ihrer Art entweder Physik, insbesondere Mechanik, oder Chemie oder beides erfordert. Davon sind auch diejenigen der größten Zahl nach nicht ausgenommen, welche sich dem Kaufmannsstande widmen, da letzterer allmählich immer inniger mit dem Fabrikantenstande in Verbindung tritt. Das auf diese Weise entstandene Bedürfnis hat zu einer neuen Art von Schulen geführt, den Fortbildungsschulen für solche, welche bereits die industrielle oder kaufmännische Laufbahn betreten haben. Für diese Anstalten sind daher die Physik und Chemie wichtige Fächer. Soll aber der Schüler die Vorträge darüber mit ihrem vollen reichen Inhalte gehörig auffassen, soll er nicht etwa am Schlusse des Cursus denselben nur mit einer halbverstandenen verworrenen Masse von Anschauungen und Begriffen verlassen, wobei er sich mehr nur an den Experimenten unterhalten hat, als daß er die Wissenschaft selbst in sich aufgenommen hätte, so bedarf er, wenn er nicht mit ungewöhnlichen Geistesgaben ausgerüstet ist, einer Vorbildung, die er nur auf der letzten Stufe des niederen Schulunterrichts sich erwerben kann. Es ist daher Pflicht dieser Stufe, diejenige geistige Entwicklung zu pflegen und diejenige Vorbildung zu geben, welche zur rechten Benutzung der Fortbildungsschulen unumgänglich nöthig ist, also den Grund zu legen, auf welchem die Lehrer der Physik und Chemie in der Fortbildungsschule fortbauen können. Denn der langsame Weg, auf welchem solche Fundamente aufzurichten sind, wenn sie wirklich das volle Gebäude zu tragen vermögen sollen, ist schon wegen des Mangels an Zeit nicht Sache der Fortbildungsschule.

Soll aber der Unterricht in der Realschule den ebenbezeichneten Zweck wirklich erfüllen, so sind zwei Dinge unumgänglich nöthig. Erstens darf der Lehrer nie vergessen, daß er keine Wissenschaft der Physik zu lehren hat, wofür der Schüler noch zu unreif wäre, daß es sich vielmehr nur um Begründung und Zueigenmachung der Fundamentalanschauungen und Fundamentalbegriffe handle, auf welchen erst ein späterer Unterricht fortbauen soll. Nirgends mehr als hier gilt der Satz: non multa sed multum. Ein berühmter Universitätslehrer der Chemie pflegte zu sagen: wer nur einmal ein chemisches Experiment recht gefaßt hat, der ist für immer für die Chemie gewonnen. Dasselbe gilt für die Physik. Recht gefaßt aber ist das Experiment noch lange nicht, wenn es verstanden ist. Wie der geometrische Lehrsatz erst dann recht verstanden ist, wenn nicht bloß der Beweis geführt werden kann, sondern wenn der Schüler auch die vielseitigsten Anwendungen davon zu machen vermag, so wird auch der physikalische Satz nur dann sein geistiges Eigenthum, wenn er ihn auf die verschiedensten Erscheinungen in der Natur anwenden gelernt hat. Also nicht das Extensive des Unterrichtes ist hier von Werth, sondern absolut nur das Intensive. Das zweite braucht nach dem

läre Phänomenologie gegeben werden, als praktisch wichtig für die nach Absolvirung dieser Classe austretenden Schüler." Der österreichische Organisationsentwurf von 1849 stellt (S. 173) auch für das Untergymnasium ähnliche Forderungen auf, wie sie oben für die Tertia der Realschule geltend gemacht wurden: „Die Physik im Untergymnasium soll die wichtigsten Naturgesetze, welche sie den Schülern bekannt zu machen und zu Erklärungen im Gebiete der Natur und Kunst zu verwenden hat, durch Versuche verdeutlichen. Hiebei muß die richtige Wahl und Beschränkung der Versuche einerseits, und andererseits ihre vollständige Benützung ein Hauptgesichtspunct für den Lehrer sein. — — Dieser Unterricht hat einem doppelten Zweck zu genügen, denn er hat denjenigen Schülern, welche aus dem Untergymnasium in praktische Berufe übergehen, eine Uebersicht der wichtigsten Naturgesetze zu geben, und soll für die weiter im Gymnasium verbleibenden Schüler nur ein Material bilden, welches durch den späteren Unterricht sowohl erweitert, als besonders in mehr wissenschaftlicher Form verarbeitet wird. Er wird beides erreichen können, wenn er sich besonnen beschränkt auf die wichtigsten Facta und Gesetze und auf ihre populärsten und praktisch bedeutendsten Anwendungen, und dabei zugleich auf die Lücken der Erkenntnis aufmerksam macht, welche erst dann werden zum Theil sich ausfüllen lassen, wenn zu dem Versuche noch die Hülfe der Mathematik hinzukommt." In einer lateinischen Schule in Württemberg wurden die Lateiner von einem Reallehrer in Winterabendstunden privatim in das Verständnis der wichtigsten Naturgesetz eingeleitet, ohne daß ihre gründliche philologische Vorbereitung für das Landexamen deßhalb Noth gelitten hätte. Vgl. den Art. Baden S. 408. Die Red.

früher gesagten nur kurz angedeutet zu werden, nämlich daß der Unterricht durchaus auf das Experiment gegründet sein muß. Auf dieser Stufe ist daher mehr als auf jeder anderen ein physikalischer Apparat unentbehrlich, er kann hier aber auch höchst einfach sein. **Nagel.**

Naturrecht, s. Philosophische Propädeutik.

Natursinn. Dieses Wort, welches Novalis in die Sprache eingeführt zu haben scheint,*) bezeichnet ein ähnliches Verhältnis des Menschen zur Natur, wie das des Kunstsinnigen zur Kunst ist. Novalis umschreibt den Begriff des Natursinnes dichterisch als das Streben, die Natur vollständig zu begreifen, welches sich zur Sehnsucht nach vertrauterem Umgange veredelt, als geheimnisvolles Anziehen der Natur, als eine Aeußerung unserer Sympathie mit ihr. Eine Definition des Begriffes läßt sich etwa so fassen: Natursinn ist die Neigung und Fähigkeit des Menschen, die Natur für den Geist zu benutzen, d. i. durch das auf die Natur gerichtete Denken und Fühlen den Trieb nach Wahrheit und Schönheit zu befriedigen. Man könnte auch sagen: Natursinn ist das Vermögen, in der Natur ein Kunstwerk (Kosmos) zu erkennen und sich daran zu ergötzen und zu erbauen, er ist der auf die Natur gerichtete Kunstsinn.

Die Anlage zum Natursinn fehlt keinem regelmäßig organisirten Menschen. Die Freude an Blumen, welche nicht blos Linné schon als Säugling äußerte, die Neigung, Blumen, Früchte oder Thiere zu Spielzeugen und Spielgenossen zu wählen, ist die erste kindliche Aeußerung des Natursinnes. Derselbe fehlt auch den rohesten Wilden nicht gänzlich. Oder sollte es so stumpfsinnige Stämme geben, die nicht an gewissen, durch Form und Farbe vorstechenden Naturdingen Gefallen fänden, sich nicht mit Blumen oder Federn schmückten und ihre Vorstellungen vom Wesen einzelner Naturerscheinungen nicht in rauhen Mythen aussprächen? Dieses kindische Wohlgefallen an einzelnen Naturdingen, das Spielen mit denselben ist für den Natursinn fast von derselben Bedeutung, wie die kindliche Lust am Märchen für den Geschichtssinn. Zu höherer Entwickelungsstufe gelangt der Natursinn nur bei gebildeten Völkern; denn das Geschick des rohen Jägers, die für die Jagd bedeutsamen Eigenthümlichkeiten des Thierlebens zu erspähen, darf man sicher nicht als einen höhern Grad des Natursinnes gelten lassen, da dieser immer ein rein ästhetisches oder wissenschaftliches Wohlgefallen voraussetzt.

Gleich den andern Anlagen des Menschen, kommt der Natursinn in vielfältigen Graden und Formen vor. Bei manchen ist er so schwer erregbar, daß er nur durch ganz außergewöhnliche Begegnisse zu vorübergehender Thätigkeit geweckt wird oder ganz abgestorben scheint; giebt es doch Menschen genug, welche den Naturdingen höchstens mit Rücksicht auf deren praktischen Nutzen einige Aufmerksamkeit schenken. Bei andern begnügt sich der stets wache, unermüdliche Sinn nicht mit den zufälligen Vorkommnissen, die ihm Nahrung bieten, sondern sucht sich, selbst unter Mühen und Gefahren, fortwährende Beschäftigung; bei einzelnen steigert er sich zur Liebhaberei, zu schwärmerischer Neigung, zur ausschließlichen Leidenschaft, welche gegen andere geistige Interessen (Geschichte, Philosophie, Kunst) gleichgültig macht. (Besonders häufig scheint ein hochgradiger Natursinn den Sinn für Sprache zu überwuchern.) Sehr mannigfaltig sind die Richtungen, in denen sich der Natursinn entwickelt. Die einen treibt er, schöne Naturdinge in Zeichnungen oder Bildern nachzuahmen oder als Landschaftsgärtner Wiesenteppiche und Haine anzulegen; bei andern äußert er sich als Gartenliebhaberei, welche gewisse Pflanzen bloß deshalb pflegen läßt, weil sie schön sind. Die mehr zur Beschaulichkeit, als zum Handeln Angelegten leitet der Natursinn, je nach ihrer geistigen Grundstimmung, entweder in die Bahn des Naturforschers oder des Naturempfinders! Die einen lieben die Natur, weil sie ihnen unermeßliche Stoffe für ihr Denken bietet,

*) In der Abhandlung: die Natur. — Adelungs Wörterbuch enthält ihn nicht, im Campeschen kommt er vor und es werden Stellen aus Gruber und Baggesen angeführt, welche wohl später geschrieben sind, als die von Novalis; Schiller und Humboldt brauchen in ähnlichem Sinn das Wort: Naturgefühl.

sie streben, die Welt der Erscheinungen treu und umfassend warzunehmen und die bunten Einzelheiten zu strengem Zusammenhange zu verketten; sie legen dilettantische oder wissenschaftliche Sammlungen an, um die Mannigfaltigkeit der Formen unter höhere Einheiten unterzuordnen, oder sinnen dem ursachlichen Zusammenhange der Naturbegebenheiten als pragmatische Forscher nach. Die andern fühlen sich zur Natur besonders deshalb hingezogen, weil sie Augen und Ohren immer neue lustvolle Eindrücke gewährt und dem unstillbaren Triebe nach dem Schönen Nahrung zuführt. Diese Naturempfinder zerfallen wieder in zwei Hauptclassen, die man nach Schiller die naiven und sentimentalen nennen könnte. Die ersteren nehmen die Eindrücke in reflexionsloser Unmittelbarkeit frisch in sich auf und lassen sich durch dieselben willig in gewisse Stimmungen versetzen, ohne nach deren Wie und Warum zu fragen, sie wählen die Natur zum Umgange, weil sie ein immer bereiter, ergötzlicher Spielgefährte ist. Den naiven Natursinn der Kinder, der sie pfeifen und singen läßt, wenn sie Vögel singen hören, der sie am Wasserfalle schreien und jauchzen heißt, der im Felsthale zum Jodeln anregt, findet man auch bei manchen glücklich begabten Erwachsenen, und zwar, was sonderbar erscheinen könnte, nicht bloß bei muntern Alpensöhnen, sondern oft bei solchen, die den größten Theil ihres Lebens in der Stube sitzen müßen. „Geh aus mein Herz und suche Freud!" scheint die Parole ihres Natursinnes zu sein. Der Componist Haydn, der alte Doctor Heim, der „in seinem Gott vergnügt" vom Spaziergange heimkehrt, sind wahre Charakterköpfe im höheren Stile für dieses „Temperament" des Natursinnes. Von den sentimentalen Naturfreunden gilt, was Schiller sagt: „Unser Gefühl für die Natur gleicht der Empfindung des Kranken für die Gesundheit. Es ist nicht Naturmäßigkeit, was uns so schwärmerisch zu ihr zieht, sondern die Naturwidrigkeit unserer Zustände und Sitten, weil die Natur bei uns verschwunden ist, und weil wir dieselbe außerhalb des Menschen in der unbeseelten Natur wiederfinden." In ihnen wirkt der Natursinn nicht als unbewußte Empfindung, sondern als mehr oder weniger bewußte Reaction, um gleichgültige oder unangenehme Stimmungen los zu werden durch die Hingabe an ein Fremdes und doch Befreundetes, an ein Seelenloses und doch die Sympathie des Beseelten Erregendes. Ein solcher Natursinn, der in der Natur gleichsam ein befreundetes Herz sucht und oft, wie es nach A. v. Humboldt mit jedem tiefen Naturgefühle der Fall ist, eine gewisse Beimischung von Wehmuth hat, findet sich bloß bei Gliedern eines hochcivilisirten Volkes und neigt mehr zu krankhafter Entartung, als jede andere Richtung des Natursinns.

Die hier versuchte Classification der Richtungen des Natursinnes — die überdies eine Schwäche darin hat, daß zuweilen mehrere jener Richtungen sich in einem Individuum vereinen — läßt kaum die Mannigfaltigkeit ahnen, in welcher derselbe vorkommt. Welche Fülle von Verschiedenheiten zeigt sich nicht bei den deutschen Dichtern! Wie anders äußert sich der naive Natursinn im Volkslied und bei Hebel, der sentimentale bei Brockes und Klopstock, bei Hölty und Lenau! Wahre Gegenfüßler sind in dieser Beziehung Schiller und Goethe. Der erstere, der in der Natur „nur ein moralisches Interesse" findet, ruft aus: „Was hätte auch eine unscheinbare Blume, eine Quelle, ein bemooster Stein, das Gezwitscher der Vögel, das Summen der Bienen u. s. w. für sich selbst Gefälliges für uns? Es sind nicht diese Gegenstände, es ist eine durch sie dargestellte Idee, was wir in ihnen lieben. Wir lieben in ihnen das stille schaffende Leben, das ruhige Wirken aus sich selbst, das Dasein nach eigenem Gesetze, die innere Nothwendigkeit, die ewige Einheit mit sich selbst." Wie anders würde Goethe die Motive seiner Naturfreude angegeben haben, er, der den unmittelbaren naiven Natursinn, die reine Objectivität mit dem künstlerischen und wissenschaftlichen Natursinn in so wunderbarer Harmonie und Kraft besaß, wie wohl selten ein anderer Mensch!*)

*) Wie Goethe als Mann zur Befreundung mit der Natur gewonnen wurde, erzählt er in der „Geschichte meines botanischen Studiums" Sämmtl. W. VI. Band.

Ueber die Ursachen, welche so große Verschiedenheit in der Entwicklung des Natursinnes bedingen, könnte nur eine umfassende psychologische Analyse Aufschluß verschaffen. Im allgemeinen erwähnenswerth sind für unsern Zweck besonders folgende Thatsachen. So gewiß es ist, daß eine normale Beschaffenheit der Organe, durch welche die Außenwelt aufgenommen wird, die erste Grundlage des Natursinns darstellt: so fest steht es andererseits, daß nicht sowohl die physiologische Schärfe der Sinne, wie wir sie an Wilden bewundern, den Ausschlag giebt, daß vielmehr die Fähigkeit des „innern Sinns," durch welchen die äußern Wahrnehmungen aufgenommen, verknüpft und gewürdigt werden, die wahre Wesenheit des Natursinnes ausmacht.

Unter den äußern Einflüssen, welche bestimmend auf diesen Sinn einwirken, drängt sich zunächst die Beschaffenheit der heimatlichen Natur auf. Dieselbe übt indes nicht einen so wesentlichen Einfluß aus, als man wohl meint. Nicht immer bethätigt ja der Bewohner einer an Schönem und Wunderbarem reichen Landschaft regeren Natursinn, als der Insaß einer ärmeren, weniger einladenden Gegend. Viele Gebirger lernen die Schönheit ihrer Gegend erst dann ahnen, wenn sie durch Fremde darauf aufmerksam werden; bei vielen, sonst gebildeten Tropenbewohnern ist der Spaziergang ein unbekannter Genuß; bei den romanischen Völkern, welche die schönsten Landschaften Europas inne haben, ist offenbar der Natursinn weniger thätig und entwickelt, als bei den Germanen des rauhen ärmeren Nordens. Unter den Germanen scheinen wieder die Engländer durch die Regsamkeit ihres Natursinnes obenan zu stehen, so daß sie durch ihre Dichter und Landschaftsgärtner auf den Natursinn anderer Nationen bedeutungsvoll einzuwirken vermocht haben; im Nationalcharakter der auf Geschäft und Geld erpichten Yankees dagegen, die sich zum behaglichen Genusse keine Zeit gönnen, bildet der Natursinn keine Glanzseite. Ohne allen Einfluß ist indes die heimische Natur gewiß nicht; schon die, durch den Winter herbeigeführte periodische Entbehrung muß die Freude an der Natur doppelt würzen. „Dem Menschen unbewußt, gesellt sich früh, was die umgebende, mehr oder minder anregende Natur in der Seele abspiegelt, zu dem, was tief und frei in den ursprünglichen Anlagen, in den innern geistigen Kräften gewurzelt ist." So spricht sich A. v. Humboldt in der meisterhaften Abhandlung aus, welche die Wirkung des Naturgefühls auf Dichtung und Kunst der verschiedenen Culturvölker nachweist (Kosmos 2. Band). Immer aber liegt das Hauptmoment für die Entwicklung des Natursinns in den Einflüssen, welche die Einzelnen durch den Volksgeist erfahren, mag er nun durch Literatur und Kunst, oder durch das stille Walten der Familie und Schule auf sie wirken. In wie vielen Menschen wird durch das Lesen eines Buches, durch den Spaziergang mit einem Naturfreunde der bis dahin gleichsam scheintodte Natursinn plötzlich nicht nur erweckt, sondern auch sogleich für immer in eine gewisse Richtung gelenkt!

Darf nun die Pädagogik die Ausbildung jenes Sinnes den zufälligen Einwirkungen des Lebens überlassen, oder soll sie die Zöglinge, denen ein gebildeter Natursinn für ihre Kunst oder Wissenschaft wichtig ist, auf die besondere Fachschule vertrösten? Kein Erzieher, der den Einfluß jenes Sinnes auf das ganze Wesen des Menschen erwogen hat, wird bezweifeln, daß die Erziehung, so gut sie den Kunstsinn und geschichtlichen Sinn im Kinde pflegt, auch dem Natursinn ihre Theilnahme zu schenken habe. „Von früh auf möge man Gemüth, Sinn und Verstand der Jugend zu klarem, festem Auffassen der Schöpfung, dieser andern heiligen Schrift bilden!" so mahnt K. v. Raumer, dem wir viele werthvolle Rathschläge für die Pflege des kindlichen Natursinns verdanken.

Worin besteht aber der Werth des Natursinns? Zunächst darin, daß aus seiner angemessenen Uebung eine unversiegliche Quelle reiner und veredelnder Freuden entspringt, welche auch dem Aermsten zugänglich, auch dem Ungelehrten genießbar sind. „Schon die allgemeinste Bekanntschaft mit der Natur, gleichviel von welcher Seite, ein thätiges Eingreifen, sei es als Gärtner oder Landbebauer, als Jäger oder Berg-

mann, zieht uns von uns selbst ab; die Richtung geistiger Kräfte auf wirkliche, wahrhafte Erscheinungen giebt nach und nach das größte Behagen, Klarheit und Belehrung.“ So urtheilt Goethe, der sich in liebevoller Naturbetrachtung das Glück wahren Ausruhens, die Quelle geistiger Erfrischung suchte. Und so urtheilen nicht bloß hochbegabte Menschen, denen ein seltenes Talent neue, tiefe Blicke in die Geheimnisse der Natur gestattet; so fühlen auch schlichte Liebhaber, die im stillen Umgange mit der Natur, in Studien, deren Ergebnisse der Welt verborgen bleiben, das Glück ihrer Mußestunden finden. Selbst der griesgrämige Rousseau erklärte: „So lange ich botanisire, bin ich nicht unglücklich.“ Und wäre es nicht ein Gewinn, wenn die Erziehung Menschen, die sonst ihre Freizeit mit nichtigem oder verwerflichem Vergnügen zubringen oder ihren Spaziergang als leidige diätetische Tretmühle ablaufen, eine wahre Erholung, eine edle Würze des Lebens verschaffen könnte?

Die Uebung des Natursinnes stellt jedoch nicht bloß ein ergötzliches Spiel, sondern auch eine ernste Bildungsschule dar, welche die wichtigsten Anlagen des Menschen zu fördern im Stand ist. Sie übt die Sinne, sammelt und schärft die Aufmerksamkeit, schult das Denken, entwöhnt vom Streben nach eitler Buchgelahrtheit, weckt und läutert den Sinn für die Kunst. Welchen Werth ein gebildeter Natursinn für das Verständnis und die Ausübung der Kunst habe, erklärt ein Ausspruch Goethes so genügend, daß kein weiteres Wort nöthig erscheint. „Plato will keinen ἀγεωμέτρητον in seiner Schule leiden; wenn ich im Stande wäre, eine zu machen, ich litte keinen, der sich nicht irgend ein Naturstudium ernst und eigentlich gewählt.“

Vielleicht könnte es überflüssig erscheinen, die Bildung des Natursinnes zu befürworten in einer Zeit, wo das Interesse an den Naturwissenschaften in allen Kreisen lebhafter rege ist, als es jemals war. Wann waren mehr Forscher beschäftigt, die Gesetze der Natur zu enträthseln; wann mehr Maler für die Landschaft thätig? Wann gab es zahlreichere Liebhaber, die Sammlungen anlegen, naturwissenschaftliche Bücher lesen, Reisen in die Gebirge und an das Meer machen, wann gab es der Waller zu schönen Aussichten und Naturwundern mehr, als in der Gegenwart, wo die Naturforschung, die Landschaftsmalerei, das Lesen populärer naturwissenschaftlicher Bücher, das Reisen und Spazierengehen ihre Hochflut haben, wo Museum, Pflanzen- und Thiergärten, Aquarien, Bücher und Bilder, Eisenbahnen, Schiffe und Gebirgsstraßen die reichlichste Gelegenheit zur Befriedigung des Natursinnes bieten? — Ohne die mancherlei Begünstigungen, die der Natursinn gegenwärtig genießt, zu unterschätzen, muß man doch behaupten, daß für dessen Bildung noch sehr Vieles und Wichtiges geschehen müße. Je mehr durch die weiter getriebene Theilung der Arbeit ganze Classen der Bevölkerung zum Stubensitzen gezwungen sind, desto häufiger werden die Naturfremden, welche selten in die „freie Gotteswelt“ kommen und, wenn es ihnen einmal gestattet ist, sich, gleichwie blöde und ungeschickte Kinder, der Natur nicht zu nähern verstehen und ihr endlich kalt und gleichgültig den Rücken zukehren, so daß man klagend ausrufen möchte: „Ihr Sinn ist zu, ihr Herz ist todt.“ Selbst bei manchen, die als Spaziergänger und Touristen oft ins Freie kommen, ist der Natursinn auffallend wenig entwickelt. Wie Viele kennen nicht ein einziges Sternbild, selbst nicht die Mondphasen, nicht die Reihenfolge der Regenbogenfarben, nicht die wichtigsten Waldbäume; wie viele Weitgereiste haben der Natur ihrer Heimat keine nähere Theilnahme geschenkt! Die „Verlegenheit des Reichthums“ äußert sich an nicht wenigen, welche über dem Anschauen reicher Thiergärten und dem Lesen amüsanter Naturschilderungen die Uebung des eigenen Natursinnes vernachläßigen. Die populär-naturwissenschaftlichen Schriften schaden, wenn sie auch nicht, wie es leider oft der Fall ist, schöngeistig überzuckert oder tendenziös verpfeffert sind, häufig dadurch, daß sie, statt zu eigenem Umgange mit der Natur einzuladen und vorzubereiten, den Leser faul machen, da er zum Wahne verführt wird, hier bequemer und schöner zu erfahren, „was sich der Wald erzählt,“ als wenn er selbst aufs Spähen und Lauschen gienge.

Was am meisten fehlt, ist ein naiver, unblasirter Natursinn, der sich auch am Schlichten erfreut, der mit inniger Lust sich mit der heimischen Natur befreundet und in ihr, auch ohne gelehrte Vorkenntnisse und ohne künstliche Hülfsmittel zu ihrer Betrachtung zu besitzen, eine erheiternde und tröstende Freundin, eine förderſame Lehrerin zu finden weiß. Könnte die Erziehung beitragen, daß ein solcher Natursinn im Volke geweckt und erhalten würde, so hätte sie Großes geleistet.

„Soll es aber in guten Schwang kommen, so muß es (nach Luthers Wort) wahrlich an den Kindern angefangen werden," der in allen Kindern vorhandene Natursinn muß genährt, geleitet und vor Verbildung bewahrt werden.

Die Sorge für die Bildung des Natursinnes liegt zunächst und hauptsächlich der Familie ob, denn nur sie ist im Stande, die zarten und tiefwirkenden Einflüsse auszuüben, wie sie für die Pflege jener Anlage, durch Vorbild, durch gelegentliche Anregung und Leitung, nothwendig sind. Der öffentliche Lehrer hat, wenn auch die für den Unterricht in der Naturkunde bestimmte Stundenzahl eine möglichst große sein sollte, zu wenig Zeit, sich — was doch für die Entwicklung jenes Sinnes unerläßlich ist — ganz besonders mit jedem einzelnen Kinde zu beschäftigen, er kann nur selten seine Schaar ins Freie führen, um sie in Spiel und Ernst zum vertrauten Umgange mit der Natur zu gewöhnen. Die Schule setzt deshalb bei ihren Zöglingen nicht nur eine Vorschule voraus, in welcher durch die Eltern, besonders die Mutter, die ersten Regungen jenes Sinnes überwacht und gepflegt werden, sie beansprucht auch eine fortwährende Mithülfe der häuslichen Erziehung. Wie dieser Anforderung von Seiten der Familie zu genügen sei, soll zunächst erörtert werden.

Die erste der Familie gestellte Aufgabe besteht darin, den Kindern Gelegenheit zur Uebung des Natursinns zu bieten. Auf dem Lande lebende Eltern haben darin ausgesorgt, da Hof und Garten, Feld und Wald eine Fülle von Uebungsstoff bieten. Die Hausthiere, besonders die jungen, bieten dem Kinde die ersten ergötzlichsten Sehenswürdigkeiten; die Beerensträucher und Obstbäume des Gartens laden zur Befreundung mit dem stillen Pflanzenleben ein; der periodische Verlauf der Feldarbeiten erregt und erhält das Gefühl des Zusammenhanges des menschlichen Treibens mit dem Naturleben und liefert den reichsten Lernstoff. So ist denn jede ländliche Wohnung mit ausreichendem Lehrapparate versehen. Uebel steht es dagegen für viele in Großstädten Geborne, welche selten ins Freie kommen und auch an den Stätten, wohin sie zuweilen auf Spaziergängen geführt werden, nur spärliche Gelegenheit finden, das dem Kindersinn Zusagende und Verständliche zu schauen. Solchen Naturfremden gilt es daher Ersatz zu beschaffen. Etwas gewonnen ist schon, wenn der Vater Tells Vorbild nachahmt, der

„Niemals kehrte heim, er bracht' euch etwas,
Wars eine schöne Alpenblume, wars
Ein seltner Vogel oder Ammonshorn."

Ein buntes Steinchen, eine wilde Blume oder Frucht, einige Baumzweige, die der Vater von einem Ausfluge in das dem Kind als wunderbare Ferne erscheinende Freie heimbringt, gewähren dem empfänglichen Natursinne der Jugend, zumal wenn beim Vorzeigen vom Fundort erzählt wird, einige Nahrung. Wenn die Familie es irgend bestreiten kann, miethe sie einen Garten, wenn er auch nur tischgroß wäre, oder vereinige sich mit einigen Bekannten, um einen Kindergarten im eigentlichen Sinn zu beschaffen. Ist dies unmöglich, so pflege sie wenigstens einige Zimmerblumen und überweise jedem Kind eine Pflanze als besondern Pflegling. Ein Thier, welches als Hausgenoß heranwächst oder sich als gelegentlicher Kostgänger einstellt, und wäre es nur ein Sperling oder eine Katze, sollte in keinem Familienkreise fehlen; der Besuch eines Hühnerhofs sollte als jährliches Freudenfest allen Kindern zu theil werden. Großstädter suchen ihre Kleinen für den Mangel an Naturanschauungen wohl zu entschädigen durch den Besuch von Gewächshäusern, von Thierbuden und Thiergärten. Das ist jedoch

kein vollwerthiger Ersatz für die Anschauungen, welche der Dorfbewohner genießt, ja ein solcher Besuch hat sogar manches Bedenkliche. Denn durch die Fülle fremdartiger Erscheinungen, unter denen viele furchterregend sind, wird das Kind leicht eingeschüchtert, zur fördersamen Uebung des Natursinns unfähig, und meist so abgespannt und verwirrt, wie einer der eine reiche Bildersammlung durchläuft; durch das Anschauen der in unnatürliche Verhältnisse gebannten Wesen werden überdies leicht verschrobene Vorstellungen erweckt, die schwer zu berichtigen sind und endlich wird durch die starken Reize jener Schauanstalten das Interesse für die unscheinbaren Vorkommnisse der Heimat nicht selten abgestumpft. Mancher kleine Großstädter, der sonntäglich unter Palmen und Löwen wandelt, blickt mit albernem Hochmuthe auf die schlichten Pflanzen und Thiere der Heimatsflur, welche ein Dorfkind, das höchstens Bär und Kameel als Vertreter der Fremde kennt, mit freudiger Verwunderung beschaut. Die Eltern mögen daher vorzubeugen suchen, daß der Besuch solcher Anstalten nicht ebenso blasirend wirke, wie das Romanlesen. In jeder Art zu empfehlen ist dagegen das Hinausführen der Kinder in die freie Natur, in Feld und Wald und in Bauerngehöfte. Das Spazierenführen der Kinder, diese Pädagogik im eigentlichsten Sinne, erfordert, wenn es zur Uebung des Natursinnes beitragen soll, nicht sowohl mannigfache Kenntnisse, als die Haupttugenden jedes Erziehers: liebevolle Geduld und kindlichen Sinn. Man muß den kleinen Schaulustigen Zeit gönnen, man darf ihrer staunenden Ausrufe und seltsamen Fragen nicht müde werden, sie dürfen nicht eher auf noch Unbemerktes hingewiesen werden, bis sie ihre eigene Beobachtungsgabe erschöpft haben; man muß immer im Sinne behalten, daß solchen Neulingen ein Spaziergang fast so viel Wunderbares bietet, wie den Erwachsenen eine Weltfahrt. Zur Entschädigung für die Sorgen und Mühen, die der Pädagog auf solchen Gängen auf sich zu nehmen hat, bietet sich ihm indes ein reicher Lohn in dem holden Zauber, welchen die kindliche Freude an der Natur auf den Erwachsenen ausübt. Lernt man doch tausend Dinge wieder beachten, an denen man als an trivialen sonst vorübergieng; lernt man sich doch mit glücklicher Genügsamkeit am Schlichtesten erfreuen, wenn man den Jubel der Kleinen warnimmt; wird man doch so oft an Goethes schönes Wort erinnert:

„Nur durch der Jugend frisches Auge mag
Das Allbekannte neu belebt uns rühren,
Wenn das Erstaunen, das wir längst verschmäht,
Vom Kindesmunde hold uns wiederklingt.

Reiferen Kindern, namentlich Knaben, muß man auch die stolze Freude gönnen, auf eigene Faust Entdeckungsreisen in Feld und Wald zu unternehmen. Das sind Ausflüge, welche Kindern, deren Natursinn schon durch die Einwirkung der Familie angeregt ist, nicht nur eine Quelle reiner Freude eröffnen, sondern auch eine Fülle heilsamer Uebungen darbieten. Zur Controle über die Verwendung solcher Stunden hat der Heimgekehrte über seine Anschauungen Bericht zu erstatten und darzuthun, daß der Spaziergang nicht in Müßiggang ausarte. Am besten wird das zerstreute Wesen, zu welchem das Umherschweifen manche verführt, dadurch verhütet, daß der Knabe für seinen Ausflug ein bestimmtes Gebiet der Natur zur besondern Aufgabe angewiesen erhält, daß ihm z. B. aufgetragen wird, über den Zustand gewisser Felder oder Waldbäume Auskunft zu geben.

Im Vergleich mit solchen Gelegenheiten, welche das Kind in unmittelbaren, persönlichen Verkehr mit der Natur bringen, sind Bilder und Bücher, durch welche man den Natursinn zu wecken und zu nähren strebt, nur ein armseliger Nothbehelf, auch wenn sie auf das gewissenhafteste ausgewählt wurden, ja in vielen Fällen wirken sie eher schädlich als nützlich. Wie oft liegen den Kindern in Bildern und Spielzeugen grellbemalte Misgestalten vor, wie viele Lesebücher schädigen durch abenteuerliche Prunkgemälde aus fremden Landen oder durch manierirten Aufputz der heimischen Natur den schlichten Natursinn! Aber selbst bei strengster Wahl, der das Beste eben gut genug

ist, ersetzt die Kunde aus zweiter Hand nicht die selbstgewonnene Anschauung. Das rechte Bildungsbuch für den Natursinn ist und bleibt die wirkliche Natur; zu ihr muß deshalb das Kind so häufig wie möglich geführt werden. Welches besondere Gebiet der Natur vorzugsweise zur Uebungsschule zu wählen sei, das hängt theils von der Beschaffenheit der Heimat, theils von der näheren Bekanntschaft der Eltern mit einem Beete jenes unendlich reichen Feldes ab. Der Gartenpfleger, der Florist, der Entomolog, der Geognost wird kaum nöthig haben, seine Kinder zur Theilnahme an seiner Liebhaberei einzuladen; übt doch das Vorbild in diesem Bereiche einen ebenso mächtigen Einfluß auf die Jugend, wie in jedem andern. Auch das landschaftliche Gepräge der Heimat ist mitbestimmend für die Art, wie der Natursinn zuerst erregt wird; der Bewohner des Binnenlandes macht auf andere Weise Bekanntschaft mit der Natur, wie der am Meeresstrande Geborene, der Gebirger auf andere Weise wie der Flachlandmensch, und die besondere Art, wie die Natur ihre ersten Eindrücke auf den jugendlichen Natursinn macht, ist nicht ohne Bedeutsamkeit für das ganze Leben. Die Erziehung muß solche gegebene Verhältnisse dankbar hinnehmen und verständig benutzen, dabei aber sorgsam wachen, daß das Kind nicht zu frühe Specialist werde und durch ausschließliche Vorliebe für ein Gebiet geringschätzig über andere zu denken sich versucht fühle, vielmehr alle Gebiete der Natur als der menschlichen Theilnahme gleich würdig erkennen lerne. Die rechte Kunst des Erziehers hat sich hier darin zu bewähren, bei Berücksichtigung der individuellen Anlagen und Bildungsstufen den Lehrapparat, wie ihn die Heimat bietet, geschickt zu verwenden und besonders die günstigen Gelegenheiten, wie sie ein nicht ganz in die vier Pfähle gebanntes Familienleben in jeder Gegend bietet, auszunutzen. Das gewandte Erfassen des Gelegentlichen ist ja für die Ausbildung eines Sinnes, dem seine Nahrung nicht nach den abgesteckten Pensen einer strengen Schulordnung gereicht werden kann, ganz besonders geboten.

Nur muß man früh darauf bedacht sein, daß das Kind, dessen Seele durch das bloße, mehr passive Gewarwerden zufälliger Begegnisse unselbständig und unstet wird, vom gelegentlichen, mühelosen Gewaren der Objecte zum aufmerksamen, forschenden Beobachten übergeführt werde, daß es sich also gewöhne, nicht bloß zu erblicken und zu hören, sondern zu schauen und zu horchen, und daß es die empfangenen Eindrücke klar und fest bewahre. Die Freude, welche im Auffinden verborgener Eigenschaften und im glücklichen Hervorrufen früherer Eindrücke liegt, regt geweckte Kinder gewöhnlich zu solchem Fortschritte an. Den mächtigsten Antrieb zum bewußten eingehenden Beobachten der Natur giebt aber das Vorbild der Erzieher. Sieht das Kind, wie Vater und Mutter sich liebevoll mit den Naturdingen einlassen, sie ausdauernd beobachten, („benaturen" sagt die thüringer Volksmundart gar hübsch) und durch und durch zu erkennen streben, so fühlt es sich auch zu solchem eindringenden Studium gereizt; Mädchen, welche die Mutter die zum Strauße bestimmten Blumen sorgfältig wählen sehen, Knaben, die dem Vater zuschauen, wenn er das Innere einer Frucht durch Längs- und Querschnitte zu erforschen sucht oder auf den Gesang eines Vogels lauscht, werden durch die Macht des Beispiels zur Vervollkommnung ihres Natursinnes angetrieben. So sehr man aber darauf zu sehen hat, daß die flüchtige Auffassung des Kindes zur gründlichen Beobachtung erhöht werde, so sehr hat man sich vor pedantischem Drillen und vor ängstlicher Aufspürung von Spitzfindigkeiten zu hüten. Goethe widerräth, der Jugend die künstlichen Verstärkungsmittel des Sehens zum Gebrauch zu geben. Darin liegt eine wohl zu beherzigende Lehre. Der Anblick der Ungethüme, wie sie der reisende Optiker durch das Hydroxygengas-Mikroskop in einem Wassertropfen zeigt, verwirrt den kindlichen Natursinn weit mehr, als es ihm nützt; der Mensch muß erst durch die eigne Kraft der wohlgeübten Organe sich einigermaßen mit seiner Heimat bekannt gemacht haben, ehe man ihm die dunkeln Winkel aufdeckt, die hinter der heitern, dem natürlichen Sinne zugänglichen Oberfläche dämmern. Noch häufiger als in diesem Puncte wird von Erziehern, welche den Natursinn durch Anschauungsunterricht zu bilden

streben, dadurch gefehlt, daß sie der Jugend zumuthen, lange Reihen ähnlicher Gegenstände vergleichend zu beobachten (ein warnendes Beispiel ist die Anschauung des menschlichen Körpers in Pestalozzi's Buch der Mütter), oder ein Object bis in seine kleinsten Bestandtheile zerstücken und zerpflücken. Hält man Kinder zu früh an, an den Naturdingen versteckte Merkmale aufzuspüren, welche wohl für den strengen Systematiker, aber nicht für den naiven Naturfreund Werth haben, so verleidet man ihnen entweder alle Lust, oder man erzieht „curiöse Liebhaber" und Kleinigkeitskrämer. Erst muß die Jugend daran gewöhnt werden, die Naturdinge nach Art des Künstlers in ihrer Ganzheit aufzufassen, sie nach dem Habitus, nach dem vom Beobachter instinctartig gewonnenen Gesammtbilde zu unterscheiden, ehe man einzelne mühsam zu entdeckende Kennzeichen aufsuchen läßt. Auch die Schule hat, wenn das Kind zum tiefer eingehenden naturwissenschaftlichen Unterrichte reif ist, dafür zu sorgen, daß jedem zerpflückenden Analysiren ein Versuch zum Gewinn eines künstlerischen Gesammtbildes folge.

Bei allen Uebungen des Natursinnes hat der Erzieher zugleich für die sprachliche Entwicklung des Kindes zu sorgen. Ohne Beihülfe des Wortes ist ja der Mensch nicht im Stande, die Sinneseindrücke zu brauchbarem Geisteseigenthum zu machen. Für jede irgend bedeutsame Eigenschaft der Körper, für jedes wichtige Naturereignis, welches zur Warnehmung kommt, sollte das Kind ein möglichst bezeichnendes Wort erwerben. Das heißt selbstverständlich nicht: das Kind müße von jedem Käfer und von jeder Pflanze den systematischen Namen erfahren, jede Eigenschaft mit dem Ausdrucke der strengen Terminologie bezeichnen, denn dies hieße, der Mehrzahl der Eltern die Fähigkeit zur Uebung des Natursinns ihrer Kinder absprechen, oder das Kind mit einer Masse unverdaulicher Kost überfüttern. Es reicht für die Vorschule der Naturkunde, wie die Familie sie darstellen soll, vollkommen aus, wenn das Kind die Naturwesen, welche den jungen Menschen näher interessiren, mit dem gang und gäben populären Namen benennen lernt, ja es schadet sogar nicht, wenn die Familie einem Naturdinge, das in Garten oder Feld die Kinder besonders anzieht, einen eigenen Hausnamen oder Spitznamen beilegt, im Falle eine allgemeingültige sprachliche Bezeichnung nicht zu erkunden ist. Es schadet wenig oder nichts, wenn die Mutter oder das Kind einen Nothnamen bildet, wenn z. B. das schildförmige Blatt der Kapuzinerkresse ein Sonnenschirm, wenn die Brustflossen des Fisches Seitenrudern, das elektrische Licht Katzenfunken, der Magnet Klebeisen benannt wird. Solche Ausdrücke, wie sie dem Kindermunde häufig entschlüpfen und durch scherzhafte Uebereinkunft im Familienkreise als Scheidemünzen genommen werden, tragen wesentlich bei, die sinnlichen Eindrücke zu befestigen und der in der Wissenschaft gebräuchliche Ausdruck für das fragliche Object wächst, wenn ihn die Schule mittheilt, nicht nur nicht schwerer, sondern sogar leichter ins Gedächtnis ein, wenn er auf solche wilde Stämmchen gepfropft wird.

Das wesentlichste Organ für den Natursinn ist das Auge, für dessen Ausbildung deshalb von frühester Jugend an gesorgt werden muß. Das beste Bildungsmittel des Auges ist aber das Zeichnen, eine Kunst, zu der die Eltern, auch wenn sie nur die Anfangsgründe verstehen, ihre Kleinen früh anleiten sollten. Sobald einige Fertigkeit im Entwerfen verschieden gerichteter gerader und krummer Linien erworben ist, darf auch das Abzeichnen leicht nachzuahmender wirklicher Objecte versucht werden. Dazu braucht man die strebsame Jugend gar nicht erst anzuregen, vielmehr hat man die kleinen Titanen eher vor Versuchen in überschweren Gebieten zu warnen (vgl. d. Art. Zeichnen). Ebenso nützlich wie erfreulich ist es für die Kinder, das Zeichnen früh mit dem Modelliren zu verbinden. Man lasse Aepfel, Eier, Zuckerhüte und andere Dinge, deren Gestalt der Form der einfachsten stereometrischen Körper ähnelt, in feuchtem Thon nachbilden, was für die Naturanschauung schon deshalb Vortheil bringt, weil dadurch klare Vorstellungen von den Grundgestalten gewonnen werden, auf die sich die Formen vieler organischer Wesen zurückführen lassen. Indessen können auch

Eltern, die jedes Zeichnens unkundig sind, für die Bildung des Formensinns der Kinder Ersprießliches leisten, wenn sie die tausenderlei Gelegenheiten benutzen, welche das tägliche Leben zur Uebung des edelsten Sinnes bietet. Bald kann man Rollsteine, wie sie am Flußufer umherliegen, nach ihrer Gestalt in einzelne Häufchen legen, bald die Blätter verschiedener Pflanzen (der Waldbäume, der Kleearten) nach ihren Umrissen gruppiren, bald bei einer Ausstellung von Früchten wilder und cultivirter Sträucher und Bäume die ähnlichsten in hübsche Gruppen ordnen lassen. Die reizenden Gestalten des Fenstereises und der Schneekrystalle, die mannigfaltigen Schneckenhäuser, die Bauwerke der Thiere (Spinnennetze, Bienenzellen, Vogelnester), die Thierfährten im Schnee, die Umrisse der Baumkronen, die Gestalten der Wolken — alle diese Objecte bieten eine fast unerschöpfliche Reihe für das dem Natursinne förderliche Studium der Formen, welches dem Zeichenunterrichte wirksam vorarbeitet. Gleichzeitig ist auch für die Bildung des Farbensinnes zu sorgen. Jüngere Kinder läßt man bunte Steine und Metallstücke, Blumenkronen, herbstlichbunte Baumblätter nach ihrer Färbung ordnen und regt dazu an, die Abstufungen in der Reihe des Rothen oder Blauen zu erforschen und zu benennen. Auch hier braucht man nicht ängstlich zu sein, daß die gewählten Namen oft nicht mit den technischen Ausdrücken stimmen; man lasse vielmehr das Kind getrost bei seinem Lindengelb und Eichenbraun, bis es die durch den Gebrauch geadelten Benennungen lernt. Die kleinen Maler sollten beim Illuminiren, einer Kunst, welche die meisten Kinder sehr früh üben, allmählich mit der Art bekannt gemacht werden, wie durch die Mischung gewisser Farbstoffe neue gefällige Farben entstehen. Zur Uebung der reiferen Jugend bieten die Spaziergänge tausendfache Gelegenheit in den Färbungen des Himmels, der Gewässer, der Wälder und Felder bei verschiedener Beleuchtung, in den Abstufungen des Grünen in Saatfeld, Wiese und Wald und des Braunen im nackten Erdreiche, im Abtönen der Tinten in duftiger Ferne, im Zusammenspielen der Farbe des Himmels und der Erde zu verschiedenen Tageszeiten und bei verschiedenem Wetter.

Die übrigen Sinne verdienen, obgleich sie für den Natursinn von geringerem Werthe sind, doch einige Rücksicht. Vor allen das Gehör. Die Stimmen der Singvögel, dieser Dolmetscher der Natur, sollte jedes Kind belauschen, um ihre Melodien und scheinbaren Texte kennen zu lernen; wer ein feines Ohr besitzt, möge seine Begleiter auf die in den Geräuschen der bewegten Baumkronen und Wasserwellen verborgenen Töne aufmerksam machen, welche die Elementarmusik der Natur darstellen. Horchen, d. h. mit gespannter Aufmerksamkeit hören, lernen sollen alle Kinder, sowie alle in Besitz der trefflichen tonmalenden Bezeichnungen der Muttersprache kommen müßen. Für gelegentliche Uebung der übrigen Sinne (Erkennen von Blumen durch den Duft, von Früchten durch den Tastsinn) mögen etliche Dämmerstündchen spielend verwandt werden.

Einige Andeutungen mögen darthun, welch reichen Stoff das gewöhnliche Leben darbiete, um den Natursinn für das spätere wissenschaftliche Studium der einzelnen Fächer anzuregen und zu üben.

Anschauungen mannigfaltiger Vorgänge, in denen wichtige Gesetze der Physik und Chemie wirken, gewährt das Hausleben in Küche, Keller und Hof, in Werkstätten und selbst in der Spielstube in großer Fülle. Auch in dieser Hinsicht sind übrigens die in kleinen Städten oder auf dem Lande aufwachsenden Kinder im Vortheil; der Lehrer merkt gar wohl, wie solche einen Schatz von Beobachtungen zur Schule mitbringen, der den Großstädtern abgeht, welche in einem modernen, durch weit getriebene Arbeitstheilung stoffärmeren Haushalte aufwachsen. Leider fehlt es, trotz aller Fülle der populären Literatur, noch an einer rechten „Hausphysik," einem Familienbuche, welches anleitet, jene ohne Anwendung von Apparaten zu erwerbenden Anschauungen zu sammeln und heuristisch zu verarbeiten. Doch können auch ohne Anweisung einer solchen Methodik die schlichtesten Eltern manches zur Bildung des Natursinns ihrer Kinder

beitragen, wenn sie zur aufmerksamen, lückenlosen Beobachtung anregen und ihnen gelegentlich ein zum Nachdenken lockendes „Warum?“ zurufen. Vor allem sollten sie die Kinder anleiten, den Gang der für Alt und Jung interessanten Witterungsvorfälle (wenigstens des Regens und Regenbogens, des Schnees und des Hagels und des Gewitters) mit gespannter Aufmerksamkeit zu verfolgen; die reiferen Schüler mögen dann unter Aufsicht des Vaters die Luftbewegungen, die Gestalten der Wolken, später auch wohl den Gang des Thermometers und Barometers beobachten und durch chronistische Aufzeichnungen über Grund oder Ungrund gewisser populärer Wetterregeln ins klare zu kommen suchen.

Auf Spaziergängen und Wanderungen ist Gelegenheit, den Natursinn in erdkundlichen Anschauungen zu üben, nachdem das Kind im Garten die Himmelsgegenden kennen gelernt und sich im Abmessen und Schätzen kleiner Entfernungen versucht hat. Das Relief der Erdoberfläche nach Gestalt und Ausmessungen, die Form der Wasserläufe wird von einer Anhöhe im ganzen angeschaut und dann in seinen Einzelheiten verfolgt; eine Wanderung längs eines Baches von der Quelle bis zur Mündung läßt sich zur ergötzlichen Entdeckungsreise machen, wenn man das Verhalten des Gewässers in seiner Kindheit und Vollwüchsigkeit wie einen Lebenslauf verfolgt. Solche Uebungen sind für Stadtkinder, deren Ortssinn wohl für Straßen und Gassen, aber nicht für die freie Natur gebildet wird, besonders nothwendig; der gebildete Natursinn, der zur Auffassung der Schönheit einer kahlen, nur durch die Terrainform anziehenden Landschaft erforderlich ist, wird gar selten gefunden, woraus sich die eitlen Klagen vieler Touristen über langweilige Gegenden erklären. Reiferen Kindern (und dazu sind schon manche achtjährige zu rechnen), zeige man unterwegs auf einer Planzeichnung oder Specialkarte die angeschauten Puncte und Reliefformen und lehre sie an Ort und Stelle eine Kartenskizze der durchschrittenen Landschaft entwerfen. Die Polarfahrer erzählen, daß die Eskimos, um den Weg befragt, die Gestalt der Küsten ihrer Heimath richtig in den Schnee zeichnen; wie viele Deutsche können sich wohl eines so gebildeten Natursinns für derartige Formen rühmen? Auch die Nachbildung eines Berges in feuchtem Sand oder Thon ist eine nützliche Uebung, welche gewiß mehr bildenden Einfluß hat, als das so oft unverständig geübte, ängstliche Nachzeichnen der krausen Linien und Schraffen einer gedruckten Landkarte.

Viele Wohnorte, besonders die im Gebirge liegenden, bieten Gelegenheit, den Natursinn mit geologischen Anschauungen zu beschäftigen, und auch ein Laie kann die Kinder darin fördern, wenn er sich nicht scheut, mitzulernen und nöthigenfalls bei Steinbrechern und Bergleuten die Namen von Felsarten zu erfragen. Denn auch der Laie lernt ja die wichtigsten Gesteine der Heimat leicht unterscheiden, nimmt ihre Lagerung und Zerklüftung war und bemerkt die unaufhörlichen Veränderungen der Erdoberfläche durch das Wasser. Die dringendste Veranlassung, die Aufmerksamkeit der Jugend auf das Steinreich zu lenken, haben Eltern, die in einer Gegend wohnen, wo Bergbau getrieben wird; indes sollten auch andere ihren Kindern wenigstens einige Bruchstücke von Felsarten und Erzen zu verschaffen suchen und zur eingehenden Betrachtung derselben aufmuntern.

Die ansprechendste Beschäftigung findet der jugendliche Natursinn im Reiche der organischen Wesen, besonders der Thiere. Auch die Leitung dieser Uebungen können Erzieher, die nur Laien in der Naturwissenschaft sind, übernehmen, wenn sie Lust haben, mit dem Kinde gemeinsam zu lernen, wenn sie sich bestreben, die wichtigsten Pflanzen und Thiere, deren Namen allgemein bekannt sind, in Bezug auf ihre Erscheinung und ihre Lebensverhältnisse so genau kennen zu lernen, wie der Gärtner seine Pfleglinge, der Kunstfreund seine Sammlungen kennt, und die Kinder zur Theilnahme an ihren Studien herbeizulocken verstehen. Der Hausgarten allein bietet in seinen Pflanzen und den zu Gaste kommenden Thieren einen reichen Lernstoff; für ältere Kinder sind die Feldfrüchte, die Bäume und Vögel des Waldes unerschöpfliche Goldgruben. Die wie-

derholte Beobachtung eines Ameisenhaufens oder eines Bienenstocks ist der Jugend erfreulicher und bildender, als das Lesen ganzer Bände von Naturschilderungen. Ist schon eine gewisse Anzahl von Anschauungen gewonnen; so hat man sich zu bemühen, sie in das allernatürlichste System gruppiren zu lassen. Dies ist die Räumlichkeit, in welcher Pflanze und Thier in bestimmter Gesellschaft vorkommt. Das wilde Gewächs muß in seiner Gebundenheit an gewisse Standorte, das Thier als Bewohner gewisser Oertlichkeiten und als Kostgänger bestimmter Pflanzen aufgefaßt werden. Dadurch gravitiren allmählig die Einzelheiten zu natürlichen Gruppen, es bilden sich die Vorstellungen von der Haide, dem Sumpfe, dem Hochwalde als farbige Landschaftsbilder im Gedächtnisse. Ein wirksames Mittel, zur Gewinnung derselben zu verhelfen, besteht darin, daß einem vom Spaziergange Heimgekehrten zur Pflicht gemacht wird, den zu Hause Gebliebenen seine Begegnisse an bestimmten Oertlichkeiten zu beschreiben und einige von dort mitgebrachte Proben vorzuzeigen. Bei solchen Reiseberichten haben die Eltern Gelegenheit, die Warnehmungen des unentwickelten Natursinnes zu ergänzen, zu berichtigen und zu verknüpfen und dem Kinde zur sprachlichen Bemeisterung seiner Sinneseindrücke zu verhelfen. Erst nach solchen Uebungen ist es von wahrem Nutzen, naturwissenschaftliche Landschaftsschilderungen (ein Naturbild der Haide, des Sees) lesen zu lassen, vorausgesetzt, daß dieselben nicht durch Empfindelei, hohlen poetischen Aufputz oder falsche Flitter von Geistreichigkeit entstellt sind.

Früh gewöhne man das Kind daran, sich die Pflanzen und Thiere nicht als fertige, bloß in ihrer höchsten Entwickelung beachtenswerthe Objecte vorzustellen, sondern leite zum Beobachten der Vorgänge des Werdens, Wachsens und Vergehens an. Diese Seite der Betrachtung liegt dem kindlichen Natursinne keineswegs fern. Schon Vierjährige finden in dem Wachsthum des eigenen Körpers ein lockendes Räthsel, für alle Kinder sind heranwachsende Hausthiere, namentlich Vögel ein überaus reizendes Schauspiel. Darum gelingt es leicht, sie zur genauen Beobachtung des Wachsthums der Pflanzen anzuregen, die auch für den Laien, der nichts von Zellentheilung und Saftströmung weiß, ein äußerst dankbares Studium bietet, welches das Gemüth mit frommer Ehrfurcht vor dem Walten des unbegreiflichen Gesetzgebers erfüllt. Möchten doch alle Kinder unter Leitung sinniger Eltern die Entwickelung einiger Blatt- und Blütenknospen, das Reifen einiger Obstfrüchte von Tag zu Tage beobachten lernen! Wenigstens sollte jedes die Entwickelung eines Topfgewächses, und wäre es nur einer Gartenkresse, genau verfolgen. Am fruchtbarsten für den Natursinn wirkt eine solche Beobachtungsweise, wenn sie an einer Pflanze angestellt wird, die dem Kinde zur Pflege anvertraut ist; denn eine solche Pflege fördert auch die gemüthliche Befreundung, gleichsam den sittlichen Verkehr mit der Natur. Geübtere Schüler sollen auf ihren Spaziergängen zu regelmäßigen Fristen denselben Getreideacker, denselben Obst- oder Waldbaum in ihren Entwickelungsstufen beobachten, auch wohl ein Tagebuch über die Jahresgeschichte mehrerer Gartenpflanzen führen; sie sollen im Frühjahre die Knospenentfaltung, im Herbste die Entfärbung des Laubes, das Abfallen der Blätter und Früchte studiren. So werden sie zu dem höchst ergötzlichen und lehrreichen Studium übergeführt, welches das Jahresleben der heimatlichen Natur vom Erwachen der Winterschläfer an bis zur Hochflut des Lebens im Sommer und zur Ebbe im Spätherbste chronistisch beachtet und dadurch die großen Gesetze der Periodicität des Einzellebens und seiner Abhängigkeit vom Ganzen kennen lernt.

Das Anlegen von Sammlungen, wozu die Kinder meist bloß durch das Vorbild Erwachsener Lust fühlen, hat neben seinem Nutzen auch manche bedenkliche Seite. Wohl übt es die Sinne, lockt zur planmäßigen und gefälligen Aufbewahrung des Erwerbes und bildet den Natursinn, die Ordnungslust und den Willen; aber die kindische Liebhaberei wird leicht zu rücksichtsloser Habsucht und leerer Eitelkeit, der Tauschverkehr verführt zur Schwindelei, die Beschränkung auf ein Gebiet entartet öfter zu verknöcherter Ausschließlichkeit, zur Gleichgültigkeit gegen die lebendige Natur, die nicht in Kästen

und Schränke paßt. Darum ist auch bei an sich harmlosen Sammlungen von Schneckenhäusern, Holzarten und Gesteinen stete Beaufsichtigung nöthig; Sammlungen von Vogeleiern, Käfern und Schmetterlingen sind nur dann zu gestatten, wenn mit voller Sicherheit vorausgesetzt werden darf, daß die Tödtung von Thieren nicht das Herz verhärte und daß die Sammlung durch den Rath eines Fachmannes wahren bildenden Werth gewinnen werde. Sammlungen, die das Kind zum Geschenk erhält, haben um so weniger Werth, je vollständiger sie sind und je mehr sie dem Besitzer die eigene Thätigkeit des Eintragens und Ordnens ersparen.

Außer der Pflicht, den Natursinn des Kindes so zu erziehen, daß er die wissenschaftliche Erkenntnis der Schöpfung vermittle, liegt der Familie auch die Sorge für die ästhetische Seite des Natursinns ob, für die Fahigkeit in der Außenwelt das Schöne zu empfinden, die Welt als Kunstwerk zu erkennen. Auch hier gilt für die Pädagogik eine Regel, die Goethe für die Dichtkunst aufstellt: „sie muß belehren, aber unmerklich," sie muß mehr durch das Vorbild, als durch Anweisung wirken und die Gunst der Gelegenheit benutzen. Die erste höhere Ahnung vom Schönen geht dem Kinde dadurch auf, daß es die Bewunderung gewahrt, welche geachtete Erwachsene gewissen Naturdingen zollen. Und diese Bewunderung braucht sich nicht einmal in lauten Ausrufen und beredten Worten zu äußern; schon die stille, aufmerksame Beachtung, die ein Gegenstand von Seiten der Eltern erfährt, genügt, um im Kindesherzen die Ahnung zu erwecken, daß es vor einem Edlen und Hohen stehe, welches innige Theilnahme verdiene. So lerne das Kind das Schöne beachten und achten. Rückerts poetische Etymologie: „das Schöne kommt vom Schonen," hat, wenn auch sprachlich unhaltbar, doch für die Erziehung tiefe Wahrheit; die Jugend muß zunächst zur Schonung des Schönen gewonnen werden. Zur Einprägung dieser Rücksicht bieten Garten und freies Feld häufig Gelegenheit. Die schöne Blume so gut, wie den brütenden Vogel lerne das Kind mit zarter Rücksicht behandeln; die zum Strauße gepflückten Blätter und Blumen müßen als Geschenk der Natur werth gehalten werden. An der leichtsinnig abgepflückten und weggeworfenen Blume lasse man warnehmen, warum sie werth sei, aufgehoben zu werden, am Zweige der Haselstaude, den der Knabe leichtfertig abgerissen hat, zeige man die schönen Blätter und Knospen und die Bedeutung, die der Zweig für den Strauch gehabt habe. Es ist dieses eine Seite des Umgangs mit der Natur, welche oft den feinsten Takt des Erziehers erfordert, um die streitenden Interessen des Nützlichen und Schönen, der Rechte jedes Naturwesens mit denen des Herrn der Erde zu versöhnen. Wenn die Eltern, wie oft geschieht, zur Entscheidung aufgefordert werden, ob das oder jenes auch schön sei oder welchem der Vorzug gebühre, — mögen sie Sorge tragen, den Anwalt der weniger ansehnlichen Blume oder Frucht zu machen und einen solchen Rangstreit zur billigen Anerkennung der gefälligen Eigenschaften beider strittigen Dinge überzuführen. Durch einen unvorsichtigen Schiedsrichterspruch in solchen Fällen werden die Kinder oft zu einseitigen und verschrobenen ästhetischen Ansichten verführt, von denen sie sich schwer befreien.

Die ersten Naturdinge, an denen der Zauber der Schönheit empfunden wird, sind immer schönfarbige; der Regenbogen, das Abendroth, der Mond, bunte Blumen, Früchte und Thiere locken dem Kinde am leichtesten den Ausruf der Bewunderung ab. Darum scheint der Farbensinn frühe Pflege zu verdienen. Natürlich hat man dem jüngeren Kinde die Vorliebe für reine und kräftige Farben, die es mit dem Wilden theilt, zu gönnen; dem älteren dagegen muß man — was am besten beim Binden von Blumensträußen geschieht — den Werth der matten und gebrochenen Farben fühlbar zu machen suchen. Die Empfänglichkeit für die Reize des Helldunkels und für die sanfte Farbenharmonie eines größern Naturbildes geht gewöhnlich erst dem reiferen Jünglinge auf.

Auch das Verständnis der Formen kann der Erzieher dem jugendlichen Natursinne

in mancher Hinsicht erleichtern. Am frühsten scheinen die Kinder von den Formen gewisser Blumen und Früchte angezogen zu werden und man wird wohl thun, ihnen derartige zuzuführen, die durch edle Einfachheit verständlich sind. Einfache Blumen (etwa Glocken, Tulpen, Heckenrosen) sind für einen dem Kinde zugedachten Strauß besser, als die gefüllten Blüten der Gärten, deren reiche, krause Formen unverstanden bleiben. Die Neigung des Kindes, die Gestalten organischer Wesen mit denen bekannter Dinge zu vergleichen, hat der Erzieher möglichst zu fördern; er soll sich freuen, wenn eine Blume mit der Glocke, eine andere mit dem Teller verglichen wird und Anleitung geben, auch Blumen mit Blumen, Früchte mit Früchten zu vergleichen. Bald darf er auch versuchen, die Gesetze der Zahl und Stellung, der Blütentheile einer oder der andern leichtverständlichen Blume finden zu lassen; die Warnehmung der Vierzahl am Lack, der Fünfzahl an der Glocke, der Sechszahl an Tulpe und Lilie macht den kleinen Beschauern Freude und regt zur Vertiefung in die Formengesetze an. Eine zweckmäßige Uebung für den Formensinn ist das Beschauen einer Reihe von Pflanzenblättern, die man für den wiederholten Gebrauch in ein Buch einlegt und trocknet. Für reifere Schüler ist das vergleichende Studium der Baumgerippe im Winter, sowie der einzelnen Körpertheile bekannter Thiere zu empfehlen.

Am spätesten geht den Kindern, wie es auch bei den Völkern der Fall ist, der Sinn für die Schönheit der Landschaft auf; er erwacht gewöhnlich erst im Jünglingsalter und auch dann selten, ohne durch den Einfluß der Kunst geweckt worden zu sein. Junge Leute, deren Natursinn künstlich und zu früh in dieses ästhetische Gebiet getrieben wird, verfallen oft in gedankenloses Nachschwatzen, in empfindelnde Schwärmerei oder in noch widerlichere, krittelnde Naseweisheit. Darum hüte man sich, den Knaben zur Bewunderung zu zwingen und unverstandene oder heuchlerische Ausrufe aus ihm herauszulocken; man zeige ihm durch das Vorbild, wie man einer schönen Landschaft innige Theilnahme widmet und sich daran ergötzt und erbaut, ohne ihn zu einer seinem Wesen nicht entsprechenden Theilnahme zu nöthigen; man schelte ihn nicht, wenn er der lebendigen Staffage mehr Aufmerksamkeit schenkt, als der Terrainform und der stimmungsvollen Farbe. Reifere, ernste Kinder werden am besten in das ästhetische Verständnis der Landschaft eingeführt, wenn ihnen der Begleiter zuerst die wesentlichen Bestandtheile des Hinter-, Mittel- und Vordergrundes nach ihren Formen und Verbindungen nennt und charakterisirt, damit sie sich ein klares Bild des Reliefs einprägen, wenn er ihnen dann die Mitwirkung der Vegetation, der Bewässerung und der Staffage andeutet und endlich sie auf die Färbung der Luft und der irdischen Gegenstände, auf Wolkenschatten, auf die Gesetze der Luftperspective aufmerksam macht, und später an einer andern Stelle, nach einer zu stiller Beschauung gegebenen Frist, eine Landschaft durch den Schüler beschreiben, endlich wohl auch den zu Hause gebliebenen eine Aussicht aus dem Gedächtnisse schildern läßt. Die Anwendung eines kleinen Convexspiegels erleichtert dem Anfänger das Zusammenfassen des großen Bildes. Wird eine Scenerie betrachtet, die mit einer früher beschauten Aehnlichkeit hat, so lasse man das Neue ruhig mit dem Alten vergleichen, aber statt den trivialen Comparativ: „das ist doch schöner“ zu erlauben, suche man lieber zum Bewußtwerden der besondern Eigenthümlichkeit jeder einzelnen Landschaft zu führen. Natürlich darf man die jungen Naturfreunde nicht immer nur an vielbelobte „schöne Aussichtspuncte“ führen, welche oft dem Fernrohre mehr zu thun geben als dem Künstlerauge; vielmehr muß man sie anleiten, solche oft vom großen Trosse der Spaziergänger und Touristen übergangene Stellen aufzufinden, die der Maler als Studium liebt.

„Der tiefere Sinn für das Naturschöne wird erst auf dem Umwege der Kunst gewonnen.“ Erst durch das Zeichnen, und zwar besonders durch das Zeichnen nach der Natur, sowie durch das Anschauen guter Kunstwerke wird der Natursinn zu inniger Theilnahme und sinnigem Genusse befähigt. Da aber diese Förderungsmittel des Natursinnes, welche in dem das Zeichnen betreffenden Artikel Besprechung finden werden,

nur wenigen Familien für die häusliche Erziehung zugänglich sind, übergehen wir sie hier und reden nur von einer Kunst, deren wärmender und verklärender Strahl auch in die unbemittelten Häuser dringt, von der Dichtkunst.

Die deutsche Literatur ist so reich an natursinnigen Dichtern, daß gebildete Eltern selten eines Liedes oder Spruchs entbehren werden, um ein Naturfest, wie sie der Wandsbecker Bote mit den Seinigen feierte und jede Familie feiern sollte, durch die Kunst zu weihen. Durch solche Anknüpfung der Poesie an das Leben wird das Kind nicht allein zur sinnigen Befreundung mit der Natur gelockt, sondern auch auf die schönste Art in das Reich der Kunst eingeführt. Das im Freien gesungene Lied, das Gedicht, welches an einer mit seinem Inhalte stimmenden Oertlichkeit recitirt wird, verwandelt sich in ein echtes Gelegenheitsgedicht, und ein solches soll ja nach Goethes Ausspruch ein jedes gute Gedicht sein. Wie wirkt Hebels Bild vom Kirschbaum und Uhlands Einkehr so anders, wenn es im Garten erschallt, als im Zimmer; wie zünden Claudius Abendlied, oder W. Müllers: „Nun feget aus den alten Staub und macht die Laube blank!“ — wenn man sie im Garten singt! Fürwahr, ein solcher Umweg der Kunst ist der sicherste und kürzeste Weg, um zu einem reinen, vergeistigten Natursinne zu gelangen.

Die höchste Weihe wird indes dem Natursinne erst dann zu theil, wenn fromme Eltern verstehen, das Kind nicht bloß im wissenschaftlichen und künstlerischen Auffassen der Natur zu fördern, sondern sich auch bestreben, daß „Gottes unsichtbares Wesen, das ist seine ewige Kraft und Gottheit, wird ersehen, so man des warnimmt an der Schöpfung der Welt.“

Die physikotheologische Naturbetrachtung, wie sie sonst viel geübt wurde, ist neuerdings sehr zurückgedrängt und bitter verspottet worden (und es läßt sich nicht leugnen, daß sie sich durch Oberflächlichkeit und Gewaltsamkeit ihres Treibens viele Blößen gegeben hat); aber der Erzieher findet nichts desto weniger reichlichste Gelegenheit, um jenem herrlichen Ausspruch des Apostels nachzuleben. Welcher Mensch fände nicht tausendfachen Anlaß, die hohe Zweckmäßigkeit zu bewundern, wie sie sich besonders im Werden organischer Wesen offenbart (das Auge des Vogels entsteht im dunkeln Ei, die Lunge des Frosches im Wasser statt der vorhandenen Kiemen); wer kommt nicht, wenn er auch ein noch so tief dringendes Forscherauge besitzt, auf den Punct, wo es nach Goethes Wort gilt: „das Unerforschliche still zu verehren?“ Der fromme Sinn der Mutter findet bei der Betrachtung der Natur gelegene Anlässe, um das Herz des Kindes durch einen an das höhere Walten erinnernden Spruch zur Religiosität zu erziehen. Die Anschauung des Lebens und Treibens der unvernünftigen Geschöpfe, (welche wie Schiller bemerkt, „die eigne Lust gewähren, daß sie, ohne uns zu beschämen in manchen Stücken unsere Muster sind“) läßt sich auch wohl dann und wann zur Belebung des sittlichen Gefühles verwerthen; aber die Moral des Fabeldichters erfordert feinen Takt, wenn nicht schielende oder falsche Vorstellungen im Kinde entstehen sollen. Unverfänglich darf dagegen beim Beschauen des Ameisen- und Bienenstaates der Fleiß und die Ordnung dieser Musterthiere gerühmt werden.

Damit sei denn unsere Skizze einer Methodik der durch Familienerziehung zu übenden Pflege des Natursinnes geschlossen. Ueber die Bildung, die demselben in der Schule zu theil werden soll, mögen einige Andeutungen genügen, da manches von der häuslichen Pflege Gesagte auch hier gilt und die rein didaktischen Regeln den besondern vom naturgeschichtlichen Unterricht handelnden Artikeln zugehören.

Die gelegentliche Uebung des Natursinns im Freien ist für die Schule weniger leicht möglich, als für die Familie. Eine größere Classe auf Spaziergängen gehörig zu führen, so daß der Zusammenhalt der Schaar gewahrt bleibt, ohne daß durch soldatischen Zwang dem Einzelnen die Lust zu frei gewählten Anschauungen verkümmert wird, ist eine schwierige Aufgabe. Bei rechter Anwendung ist aber der Schulspaziergang für die Bildung des Natursinnes von so hohem Werthe, daß die Schwierigkeiten

nicht abschrecken dürfen; wenigstens allmonatlich sollten die Schüler jeder Classe einmal ins Freie pilgern. Der Schüler muß ja die Naturdinge, die in der Schule in einzelnen Proben vorgezeigt werden, im Freien beschauen, um mit ihnen als lebenden Wesen vertraut zu werden; er muß im Walde den Baum, von dem er Blüte und Blätter in der botanischen Stunde kennen gelernt, in vielen Exemplaren sehen, um die unendlich reichen Variationen des Formengrundgesetzes, die Art und das Zusammenleben vieler Einzelwesen zu gewaren; er muß ins Freie geführt werden, um das Gesammtbild der Natur auffassen zu lernen und eine Ahnung von der vollen Schönheit derselben zu gewinnen. Das beste Verfahren für solche Ausflüge möchte dies sein. Auf geeigneten Stellen überläßt man die einzelnen Schüler dem Antrieb ihres Natursinnes, damit sie selbständig suchen und dann die Genossen zur Mitbeschauung ihres Fundes einladen; an wichtigen Oertlichkeiten aber, wo es gilt die Aufmerksamkeit auf Bedeutendes zu lenken, haben sich alle eng um den Lehrer zu sammeln, der zeigt und erklärt und beim Ausruhen sich über die früheren gelegentlichen Beobachtungen der einzelnen berichten läßt. An dem Glanzpuncte des Ausfluges, auf dem Berggipfel, an der Quelle, beim Sonnenuntergange, darf ein an die Naturscene anknüpfendes Chorlied nicht fehlen. Die Erlaubnis, den Lehrer auf einem Spaziergange zu begleiten, sei Belohnung für solche Schüler, die sich durch fleißige Uebung ihres Natursinnes hervorthun. Oefter lasse sich der Lehrer mündlich oder schriftlich über die Ausflüge berichten, welche die Schüler für sich machen; der deutsche Aufsatz, der zuweilen die Schilderung eines einheimischen Naturwesens oder einer Partie der Heimatflur zum Thema haben soll, giebt die beste Gelegenheit, den Natursinn der einzelnen zu erkennen und zu berichtigen, da die Jugend bei solchen schriftlichen Arbeiten die Gefühle, welche sie sonst scheu verschließt, gern ausspricht. Empfindsamer Ueberschwänglichkeit und schwärmerischer Oberflächlichkeit tritt man am besten dadurch entgegen, daß auf genaue Anschauung des Objectiven gedrungen und durch gute Musterstücke gezeigt wird, wie der echte Natursinn auffaßt und schildert. Der natursinnige Schüler, der, wie oft der Fall ist, in der Sprachbildung zurückbleibt, ist zur Ueberzeugung zu bringen, wie man nur durch Beherrschung der Sprache die Anschauungen bemeistern und verwerthen kann.

Für den Unterricht in der Classe ist stets zu berücksichtigen, daß man den Schüler die Freude des eigenen Suchens und Findens empfinden lasse und dadurch zum selbstthätigen Verkehre mit der Natur anrege. Die Weiterführung des kindlichnaiven Natursinnes zum wissenschaftlichen und ästhetischen Auffassen muß in ebenso zarter und die Bildungsstufe berücksichtigender Weise geschehen, wie der Sprachunterricht das Sprachgefühl zum wissenschaftlichen Verständnisse der Muttersprache überleitet. Besonders hüte man sich, zu früh diagnosticiren und classificiren zu wollen, ehe der Schüler eine Reihe von Naturdingen kennen gelernt hat und das Bedürfnis empfindet, schärfer zu unterscheiden und in Gruppen zu ordnen. Sonst wird leicht durch die Abneigung gegen zwecklos scheinendes Schematisiren die Lust an der Natur erstickt. Der Unterricht sei anfangs mehr chronistisch, als systematisch. Man betrachte die Pflanze, wenn sie keimt, blüht und fruchtet, den Vogel, wenn er heimkehrt, nistet oder zieht, überhaupt jede Naturerscheinung zu ihrer Zeit. Auch bei dem höheren, strengsystematischen Unterrichte suche man möglichst oft an das Gelegentliche zu erinnern. „Heute ist Tag- und Nachtgleiche, heute der längste Tag, die Schwalben sind gestern angekommen," sollte wenigstens in einer Zwischenstunde erwähnt werden; selbst die bloße Erwähnung regt die Jugend zur nähern Beobachtung des Naturereignisses an. Bei jeder Gelegenheit aber bedenke der Lehrer, daß nur wenige Schüler Forscher von Fach oder darstellende Künstler werden können, daß aber alle zu Naturfreunden zu erziehen sind, die im sinnigen Umgange mit der heimatlichen Natur „durch ein freies, frohes Studium" (nach Goethes glücklichem Ausdrucke) holde Freuden und Bildung für Geist und Herz finden. Bei solcher Rücksicht wird kein Schüler dem naturwissenschaftlichen Unterrichte vorwerfen, was ein „würdiger Mann" gegen Goethe über das botanische Studium äußerte: „statt

fröhlicher Natur habe er Nomenclatur und Terminologie gefunden, und eine ängstliche Kleinlichkeitslust, den Geist ertödtend und jede freiere Bewegung desselben hemmend und lähmend."
Berthold Sigismund.

Naturwissenschaften, s. am Ende dieses Bandes.

Naturwissenschaften in der Volksschule. Die Naturwissenschaften, unter denen wir hier, dem gewöhnlichen Sprachgebrauche folgend, die Naturgeschichte, die Physik und die Chemie verstehen, sind in der Volksschule von ziemlich neuem Datum und nehmen unter den übrigen Unterrichtsgegenständen derselben noch bis heute eine ziemlich untergeordnete Stellung ein. Die alte Volksschule, wie sie hauptsächlich durch die Reformation ins Leben gerufen oder allgemeiner verbreitet wurde, war wesentlich eine kirchliche Bildungsanstalt, vorzugsweise eine Religionsschule im engern Sinn, welche die Aufgabe hatte, innerhalb eines bestimmten christlichen Bekenntnisses die Jugend für das Leben in der Kirchengemeinschaft heranzuziehen und vorzubereiten. In der protestantischen Volksschule waren Bibel, Katechismus und Gesangbuch lange Zeit die einzigen Lehrmittel, und der Religionsunterricht bildete nicht blos den Mittelpunct ihres Lehrplans, sondern füllte nahezu die ganze Sphäre desselben aus. Dieser ihrer Bestimmung nach lag es der Volksschule anfänglich fern, den Naturwissenschaften mehr als eine gelegentliche, beiläufige Berücksichtigung angedeihen zu lassen. Dazu kam, daß die Bedeutung und der Werth naturwissenschaftlicher Kenntnisse für das Volk bis auf die neuere Zeit im allgemeinen wenig anerkannt, die Summe des exacten Wissens auf diesem Gebiete überhaupt und namentlich auch unter den Volksschullehrern sehr beschränkt, der Lehrstoff sehr unvollständig und für den populären Unterricht mangelhaft verarbeitet, die Hülfsmittel zur Naturkunde, deren man, wo soviel auf Veranschaulichung ankommt, am wenigsten entbehren kann, in hohem Grade ungenügend waren. So erschien der naturkundliche Unterricht theils zur Erreichung des Bildungsziels der Volksschule nicht nothwendig, theils für ihre Mittel zu schwierig.

Anders ists in der neuern Zeit geworden. Die Volksschule hat ihre Bestimmung allgemeiner gefaßt und ihren Bildungskreis beträchtlich erweitert. Sie soll die Jugend nicht mehr nur für das kirchliche Leben heranbilden, sondern in ebenso unmittelbarer Weise auch für das bürgerliche und allgemeine Verkehrsleben; sie soll nicht bloß der Entwicklung des religiösen Bewußtseins und der Mittheilung religiöser Erkenntnisse dienen, sondern auch den übrigen Geistesanlagen Rechnung tragen und überhaupt alles das gewähren, was als die Grundlage einer allgemein menschlichen Bildung angesehen wird und was dem Bürger eines civilisirten christlichen Staates in unserer Zeit zu wissen nöthig und vor anderem wünschenswerth ist. Sie hat daher in ihren Unterrichtskreis nach und nach immer mehr Lehrgegenstände gezogen: wie zu den religiösen Disciplinen, welche nebst dem auch für sie unentbehrlichen Hülfsmittel, dem Lesen, ihr ursprüngliches Lehrpensum ausmachten, zuerst das Schreiben und das Rechnen als obligatorische Lehrgegenstände kamen, so traten später noch mehrere Lehrfächer hinzu, welche theils einer allgemeinen formalen Geistesbildung dienen, theils gewisse unentbehrliche oder nützliche Kenntnisse fürs Leben den Kindern darbieten sollten. Zu diesen gehörten die sogen. Realien und unter ihnen insbesondere auch die Naturwissenschaften. Doch wurden letztere noch längere Zeit hindurch keineswegs in höherem Grade berücksichtigt; vielmehr behandelte man unter den Realien die Geographie und die Geschichte in der Regel mit mehr Eifer und größerem Zeitaufwande als die Zoologie und Botanik, oder gar als die Mineralogie, die Physik und die Chemie. Erst seit einigen Jahrzehnten hat sich die Thätigkeit der Volksschule auch den Naturwissenschaften oder der sogenannten Naturkunde in größerem Maße zugewendet, und die neuesten Schulordnungen und Lehrpläne haben an vielen Orten den dahin gehörigen Lehrfächern einen bestimmten Platz im Lehrplane angewiesen und eine sachgemäße Methode für sie vorgezeichnet.

Diese höhere Beachtung und Pflege der Naturwissenschaften in der Volksschule ist der neuern Pädagogik unstreitig als ein Verdienst anzurechnen. Kommt, was nicht be-

zweifelt werden darf, der Volksschule der Charakter einer allgemeinen Bildungsanstalt zu, so ists auch ihre Aufgabe, ein so belangreiches Object, wie die Natur ist, in den Kreis ihrer Lehrgegenstände aufzunehmen. Die nächste Frucht eines guten naturkundlichen Unterrichts ist das gesteigerte und geläuterte Interesse des Kindes an der Natur, die verständige Betrachtung und Beobachtung der Naturkörper und Naturerscheinungen und das daraus nach und nach erwachsende zunehmende Verständnis des wunderbaren Baues der Natur und der in ihr waltenden ewigen Regeln und Gesetze. Was aber läge dem Menschen, welches Standes und Berufes er immer sein möge, näher als ein solches Bekannt- und Vertrautwerden mit der Natur, an die seine Existenz mit tausend unlöslichen Banden geknüpft ist, aus der er, so lange er hienieden lebt, keinen Augenblick heraustreten kann, über die er bis zu einem gewissen Grade Herr und Meister werden soll, deren Ordnungen er sich andrerseits unbedingt fügen muß, deren Gesetze er niemals ungestraft übertreten darf, und die seinem Nachdenken und Forschen wie seiner praktischen Thätigkeit ein unermeßlich weites und reiches Feld darbietet? Gewiß die Natur an und für sich schon verdient es, und unsere innige Beziehung zu ihr verlangt es, daß die Schule auf sie ihre volle Aufmerksamkeit richtet, und daß auch auf der elementarsten Bildungsstufe die Kunde von ihr dem Kinde nicht vorenthalten wird. — Und wie vieles wird bei einem zweckmäßigen naturwissenschaftlichen Unterrichte nicht noch nebenbei für Sinn, Verstand und Gemüth, für Geistes- und Herzensbildung, für Weckung des ästhetischen und des sittlich-religiösen Gefühls gewonnen! Die damit verbundene Uebung des leiblichen und geistigen Anschauungsvermögens, des Gedächtnisses und der Phantasie ist schon für den ersten Elementarunterricht von großer Bedeutung; beim weiteren Fortschreiten erweitert sie sich aber zur Anleitung im scharfen und genauen Beobachten, im verständigen Nachdenken und Ueberlegen, im Aufsuchen des Zusammenhangs zwischen Erscheinung und Ursache, zwischen Erfolg und Mittel. So wird der naturkundliche Unterricht eine Schule nicht weniger des richtigen Urtheilens und Schließens als des besonnenen Ueberlegens und Handelns, ein geeignetes Mittel, ebenso die Aufmerksamkeit zu wecken und zu fesseln, wie dem Willen Richtung, Stetigkeit und Energie zu verleihen. Dabei bleibt die ästhetische Seite der Bildung nicht unbebaut. Das Gefühl des Erhabenen, die Freude am Schönen, wo finden sie mehr Nahrung, mehr Befriedigung, als in der Natur? Der Sinn für Ebenmaß und Symmetrie, für Farbenpracht und Melodie der Töne, wo kann er eine einfachere und gedeihlichere Pflege erhalten, als in der sinnigen Beschäftigung, in dem befreundeten Umgange mit ihr! Auch die Sprache des Menschen verdankt der Natur ihre herrlichsten Schätze und schönsten Blüten; ihr hat sie namentlich das poetische Element, jenen Reichthum an Bildern, Vergleichen und Analogien fast ausschließlich entlehnt, welche der Rede Farbe und Anschaulichkeit geben und ohne welche die rein geistigen Begriffe dem Verständnis, insbesondere auch dem Fassungsvermögen der Jugend, sich gar nicht nahe bringen lassen. Dem Freunde der Natur, der gern mit ihr verkehrt, gern ihrer Stimme lauscht, werden diese Gaben in reichlichster Fülle geboten. Eine Welt befreundeter Gestalten tritt allenthalben fragend und erzählend an ihn heran und regt ein Meer von Gedanken und Gefühlen in ihm auf, dessen Wogen fort und fort in lebendigen, warmen Worten über die Lippen strömen. Wie könnte es auch anders sein? Es hängt dieser Drang sich auszusprechen, diese Gabe des Wortes mit den Eindrücken zusammen, welche die Natur auf jedes unverdorbene Gemüth macht. Das Anschauen der Werke Gottes muß ja den nach dem Bilde Gottes geschaffenen Geist anregen und erwärmen. Die hingebende, liebevolle Beschäftigung mit der Natur erheitert den Sinn und stimmt das Herz zur Freude, welche bald in stiller Betrachtung und Andacht, bald in lautem Entzücken sich kundgiebt. Und man braucht nicht erst ein Naturforscher geworden zu sein, ehe man dieser Freude theilhaftig werden kann. Ein lebendiges Interesse an der Natur, ein geweckter Sinn für ihre Schönheiten und Wunder, ein aufmerksames Achten auf das, was sie ungesucht darbietet, reicht dazu schon hin. Darum kann ein guter naturkund-

licher Unterricht, in der Jugend genossen, eine Quelle der reinsten Labe und Erquickung fürs ganze Leben werden. Seine höchste Weihe erhält derselbe aber ohne Zweifel da, wo der Schüler an der Hand des Religionsunterrichts in der Naturkunde zu der Anschauung geführt wird, daß die Natur das ursprüngliche und fortgehende Werk eines allmächtigen, allweisen und liebevollen Gottes ist, welches zur Offenbarung seiner Herrlichkeit und zur Beglückung des Menschen und aller andern Geschöpfe dient. Klingt dieser Grundton überall durch, dann steht man überall auf heiligem Boden, dann wandelt man in der Natur allenthalben als in Gottes großem Tempel, dann bedarf es kaum absichtlich herbeigezogener Beispiele und ausführlicher Nachweise, um den naturkundlichen Unterricht für die Beförderung einer gläubigen Weltanschauung und einer religiösen Gesinnung fruchtbar zu machen. Die Dinge und Erscheinungen reden selbst. „Es ist keine Sprache noch Rede, da man nicht ihre Stimme höre.“ Man lernt die Natur, ihre Gesetze und Kräfte kennen, und wird nach der einen Seite hin in Demuth seiner Ohnmacht und Abhängigkeit, nach der andern der Größe und Herrlichkeit des allwaltenden Schöpfers und Herrn der Welt, der Weisheit und Güte des Vaters im Himmel sich bewußt; man tritt mit den gewonnenen Kenntnissen hinaus in das thätige Leben und findet seine Aufgabe darin, der ewigen Ordnung der Dinge zu dienen und den Willen des zu thun, der uns zu Haushaltern über seine Güter gesetzt hat.

Sollen wir noch hinweisen auf die besonderen Vortheile, welche die Kenntnis der Natur für das praktische Leben im einzelnen, für den Landwirth und Gärtner, den Forst- und Bergmann, den Handwerker und Techniker, den Schiffer und Kaufmann, oder für Gesundheit und physisches Wohlbefinden hat? Auch ohne hierauf näher einzugehen, glauben wir nach dem Gesagten behaupten zu dürfen, daß es eine Verkennung der Bestimmung, welche die Volksschule als eine allgemeine Bildungs- und Erziehungsanstalt hat, eine Misachtung der großen Thaten Gottes in der sichtbaren Schöpfung, eine Verleugnung der innigen Beziehung des Menschen zur Natur, eine Unterschätzung des Reichthums an Bildungsstoff, welchen die Naturkunde für Geist und Herz bietet, wie des Nutzens, den sie fürs bürgerliche Leben hat, verrathen würde, wenn man den naturwissenschaftlichen Unterricht als etwas unnützes oder überflüssiges von der Volksschule ausschließen wollte. Es ist in gleichem Maße eine Forderung der Erziehungswissenschaft und des praktischen Bedürfnisses, daß der Naturkunde auch in der Volksschule eine feste Stelle angewiesen und eine sorgfältige Pflege gewidmet werde.

Eine Gefahr ist allerdings dabei vorhanden: die stärkere Betonung des naturkundlichen Unterrichts kann möglicher Weise zu einer Verweltlichung der Volksschule führen, diese ihres confessionellen Charakters berauben, und das gerade Gegentheil einer christlich-religiösen und kirchlichen Bildungsanstalt aus ihr machen. Es ist auch nicht zu leugnen, daß es pädagogische Schriftsteller und Sprecher, darunter selbst vielgerühmte Autoritäten, giebt, welche die Volksschule dieser Gefahr auszusetzen kein Bedenken tragen. Wo die Ansicht Raum gewinnt, daß der positiv-christliche Religionsunterricht nicht mehr in der Volksschule prädominiren und den Mittelpunct bilden dürfe, der confessionelle aber ganz von derselben ausgeschlossen werden müße, wo man dafür hält, daß die Offenbarung Gottes in der Natur der Schule näher liege als die biblische, und bildender sei als diese, wo man demnach die positiven Religionslehren in den Hintergrund treten läßt gegen eine aus der Betrachtung der Natur und den Lebenserfahrungen geschöpfte sogen. allgemeine Natur- oder Vernunftreligion, da wird der Streich gegen die Volksschule schon geführt, den wir um jeden Preis von ihr abwenden möchten. Wir haben oben auf die hohe religiöse Bedeutung des naturkundlichen Unterrichts hingewiesen, und es ist eine wesentliche Aufgabe des Volksschullehrers, daß er ihn nach dieser Seite hin recht fruchtbar mache; aber niemals darf er durch die Naturkunde den positiv-christlichen Unterricht ersetzen wollen. Die Natur im Ganzen und Großen, wie im Einzelnen und Kleinen ist ja unstreitig sehr geeignet, religiöse Gefühle und Betrachtungen anzuregen und zu nähren; aber zum wahren lebendigen Gott führt sie doch nur denjenigen, der den Gott, welchen

die Bibel verkündigt und welcher sich in Christo geoffenbaret hat, schon kennt und im Herzen trägt. Eben so kann die Naturkunde sicherlich eine Lehrerin der Gesetzmäßigkeit, der freien Unterordnung unter eine höhere Macht und Weisheit und eine Beförderin der Sittlichkeit werden; aber das, was zur Heiligung am meisten noth thut, die Erkenntnis der Sündhaftigkeit, das Bedürfnis nach Gnade und Erlösung und das Bewußtsein der seligen Gemeinschaft der Erlösten mit Gott, wird durch sie nicht, oder doch nur dann gewonnen, wenn wir des Heils in Christo und der durch ihn erlangten Kindschaft des himmlischen Vaters schon gewiß sind.

Hiernach bestimmt sich nun von selbst die Stellung des naturwissenschaftlichen Unterrichts in der Volksschule dem eigentlichen Religionsunterrichte gegenüber. So viel steht fest, daß die Naturkunde sich nicht an die Stelle des Religionsunterrichts setzen, dieser durch sie weder verdrängt noch beschränkt werden darf. Ist die Volksschule unserer Zeit auch nicht mehr ausschließlich als eine Religionsschule und als eine bloß kirchliche Bildungsanstalt anzusehen, so bleibt die christlich-religiöse Bildung doch nach wie vor ihre erste und unerläßlichste Aufgabe, welche sie, in wiefern die Schüler in einer bestimmten kirchlichen Gemeinschaft schon jetzt stehen oder später in eine solche eintreten, naturgemäß nur im Anschluß an das gegebene kirchliche Bekenntnis sicher und erfolgreich lösen kann. Dem Religionsunterrichte gegenüber wird daher der naturkundliche auch in der modernen Volksschule doch nur eine untergeordnete Stellung beanspruchen dürfen, und dies wird nicht bloß äußerlich in der geringern Zahl der letzterem zu widmenden Stunden, sondern hauptsächlich auch darin seinen Ausdruck finden, daß nicht die Religionslehren nach dem Maße der naturwissenschaftlichen Anschauungen, sondern vielmehr diese im Geiste und Sinne der positiv-christlichen Erkenntnis aufgefaßt und mitgetheilt werden.

Was das Verhältnis der übrigen Disciplinen der Volksschule zum Unterricht in der Naturkunde betrifft, so wird diejenige Stellung, welche jenen ersteren während der allmählichen Entwicklung der Volksschule historisch zu theil geworden ist, im allgemeinen als die richtige anzuerkennen sein. Neben dem Religionsunterrichte sah man zunächst das Lesen und Schreiben mit dem gesammten Sprachunterrichte, dann das Rechnen factisch als die nothwendigsten Stücke im Lehrplane der Volksschule an; und wir müßen noch heute hierin den richtigen Takt der Väter rühmen. Alles, was in der Volksschule getrieben wird, soll dazu dienen, den heranwachsenden Menschen menschlich zu machen und für den Umgang mit Menschen heranzubilden. In erster Reihe stehen daher ohne Widerrede, vom pädagogischen Standpuncte aus gemessen, diejenigen Wissenschaften, welche diesem Zwecke am unmittelbarsten dienen, also vor allem der religiösen, ethischen, theoretischen Lebensanschauung Stoff bieten und einen gesitteten und verständigen Verkehr des Menschen mit Menschen vermitteln. In beiden Beziehungen sind jene Disciplinen, welche wir die humanistischen nennen möchten, von so außerordentlicher Wichtigkeit, daß es ganz erklärlich erscheint, wie man sie als integrirende Theile des Volksschulunterrichts früher noch ansehen mußte, als die auf die Natur bezüglichen Lehrfächer. Und diesen ihren Vortritt behaupten die humanistischen Fächer mit Recht noch jetzt dergestalt, daß wo ungünstige Verhältnisse eine vollständige Organisation der Volksschule nicht gestatten, neben dem Religionsunterrichte Lesen, Schreiben und Rechnen mit der nöthigen Stundenzahl zu bedenken sind, bevor andere Unterrichtsgegenstände, namentlich auch die naturkundlichen, eingeführt werden können. Ja selbst der Geographie, insbesondere der allgemeinen Beschreibung des Weltalls und des Erdballs und der Kunde der Heimat und des Vaterlandes, möchten wir noch vor der Naturgeschichte, der Physik und Chemie den Vorrang in der Volksschule einräumen, theils weil sie im Großen und Ganzen vieles von dem in sich faßt, was der speciellere naturkundliche Unterricht im Einzelnen giebt, theils weil zwischen ihr und der menschlichen Cultur die unmittelbarste Beziehung stattfindet.

Wenn wir sonach den Naturwissenschaften in der Volksschule auch erst die dritte

oder vierte Stelle unter den Unterrichtsgegenständen zuweisen, so wollen wir doch damit nicht sagen, daß sie nur gelegentlich und nebenbei getrieben werden sollen. Auch in den gewöhnlichen Volksschulen auf dem Lande sind ihnen wenigstens 2 wöchentliche Unterrichtsstunden zu widmen, und es muß für den naturkundlichen Unterricht ein, wenn auch einfacher, doch zweckmäßiger Lehrapparat überall vorhanden sein.*)

Wie die Bedeutung des naturwissenschaftlichen Unterrichts für die Volksschule, so ist auch die Methode seiner elementaren Behandlung erst in der neuern Zeit gründlicher erörtert und festgestellt worden. Früher befolgte man, wo überhaupt besondere Lehrstunden für das naturkundliche Fach bestanden, und nicht alles dahin gehörige gelegentlich bei den Leseübungen, in den Stunden für Geographie u. s. w., abgethan wurde, fast ausnahmslos die doctrinäre und dogmatische, die sogen. deducirende Lehrmethode. Man begann mit dem allgemeinen Begriff des Weltalls, löste diesen in Naturlehre und Naturgeschichte auf, stieg dann dort zu den himmlischen und terrestrischen Erscheinungen, hier zu den drei Naturreichen, deren Classen, Familien, Arten rc. herab, und gab so eine zwar umfassende, aber sehr inhaltsleere, vage Uebersicht über das naturwissenschaftliche System. Auf eine aus Erfahrung und Anschauung geschöpfte lebendige Kenntnis der einzelnen Naturphänomene oder Naturkörper konnte es dabei ebensowenig abgesehen sein, wie auf eine nähere Bekanntschaft mit der Entwicklung der Individuen und die Beobachtung ihrer besondern Merkmale. Bei dem geringen Grade von wissenschaftlicher Schärfe, welche dieser Unterricht in der Volksschule erhalten konnte, mußte er für das Kind nicht bloß trocken und langweilig sein, wenn er nicht etwa durch allerhand Curiositäten und Mirakelgeschichten pikant gemacht wurde, sondern auch des formalen Bildungsstoffs fast gänzlich entbehren, und gerade durch diese seine Beschaffenheit zu der Ansicht führen, daß er in die Volksschule eigentlich nicht gehöre, wenigstens für sie von sehr geringem Belang sei. Harnisch war unseres Wissens der erste, welcher eine bessere methodische Behandlung der Naturwissenschaften im J. 1825 durch einen Aufsatz im „Volksschullehrer" (Bd. II. Hft. 1.) in weitern Kreisen, zunächst für die Naturgeschichte anregte. Durch die Sätze: 1) der Unterricht in der Naturgeschichte muß sich auf Anschauung und Erfahrung gründen; 2) derselbe muß von der Betrachtung des Einzelnen (des Individuums) ausgehen; 3) das System muß erst dann aufgebaut werden, wenn hinreichender Stoff dazu von den Kindern gesammelt ist — begründete er die inductive oder genetische Methode, und legte dadurch das Fundament, auf dem später fortgebaut worden ist. Indes waren jene Sätze zu allgemein gehalten, als daß dieselben von der Mehrzahl der Lehrer sofort hätten praktisch angewendet werden können. Erst als Lüben in seinen auf das Einzelne eingehenden Anleitungen zum Unterrichte in der Naturkunde die Behandlung des Stoffs näher vorgezeichnet und namentlich in Diesterwegs Wegweiser für Lehrer (1. Ausg. 1836) ausführlich erklärt hatte, fanden sie eine thatsächlichere Anerkennung und Eingang in die bessern Schulen.

*) Wir heben einen Punct, der im Obigen enthalten ist, hier nur noch ausdrücklich hervor: Die Schulverwaltung kann es nicht verhindern, daß Schulen bestehen, welche Mühe haben, in den allerwichtigsten Fächern, im Religionsunterricht, in Lesen, Schreiben und Rechnen, auch nur nothdürftig ihr Ziel zu erreichen, und welche deswegen auf Weiteres, namentlich auf den naturkundlichen Unterricht Verzicht zu leisten gezwungen sind. Und wenn man an die vielen Land- und Armenschulen denkt, in welchen zur Sommerszeit nur 2—3 Unterrichtsstunden auf den Tag fallen, oder an den Stand der Kenntnisse bei nicht wenigen Lehrern, so darf man sich nicht verbergen, daß die Zahl der Volksschulen ohne naturkundlichen Unterricht infolge der Ungunst der Verhältnisse noch groß ist und wohl noch lange so bleiben wird. Aber auch wo die Umstände günstiger sind, wollen wir uns hüten, die guten Früchte, welche dieses Unterrichtsfach an und für sich bringen kann, uns in der Wirklichkeit alle zu versprechen, da ein Theil derselben nur bei einer höhern Geistesbildung überhaupt und nur von umfassenderen Naturstudien, als wie sie auf dieser Stufe möglich sind, erwartet werden darf. D. Red.

Die inductive oder genetische Methode geht von dem Einzelnen und Nächsten aus und schreitet stufenweise zu dem Allgemeinen und Entfernteren oder Höheren fort, um zuletzt erst zur Uebersicht über das Ganze zu gelangen. In der Naturgeschichte beginnt man nach ihr mit dem einzelnen Thiere, der einzelnen Pflanze und kommt durch Zusammenstellung und Gruppirung des Gleichartigen nach und nach zu den Begriffen von Art, Gattung, Familie und Reich; in der Naturlehre werden zuerst die Naturerscheinungen, sei es als gegebene Thatsachen oder Vorgänge durch Anschauung und Beobachtung, sei es als absichtlich hervorgerufene Aeußerungen der Eigenschaften und Kräfte der Naturkörper durch Experimente, in den Unterrichtskreis gezogen. Indem man bemerkt, daß unter denselben Umständen und Bedingungen dieselben Erscheinungen in derselben Ordnung erfolgen, gelangt man zur Vorstellung des innern Zusammenhangs und zu den Begriffen von Wirkung und Ursache, Stoff und Kraft, und entwickelt von der Beobachtung des Thatsächlichen ausgehend den gesetzlichen Verlauf der Erscheinungen. Was durch Erfahrung, Beobachtung und Versuch nicht gefunden und veranschaulicht werden kann, das findet in dem Elementarunterricht über Naturlehre keine Stelle. — Es kann keinem Zweifel unterliegen, daß diese inductive Methode naturgemäßer, anziehender und bildender ist, als die entgegengesetzte, und daß sie darum für den Elementarunterricht im allgemeinen und unter gewissen Modificationen maßgebend ist. Das nach ihr unterrichtete Kind legt unbewußt denselben Weg zurück, welchen das Menschengeschlecht selbst hat gehen müßen, um in den Besitz seines gegenwärtigen Wissens von der Natur zu gelangen; aber für das Kind wird an der Hand eines erfahrenen Lehrers der Weg gerader und geebneter, es werden ihm die Verirrungen, Umwege und Rückschritte erspart, welche die Geschichte der menschlichen Cultur gerade auf diesem Gebiete zu verzeichnen so häufig Gelegenheit hat. Indem das Kind ferner selbst sieht, beobachtet, vergleicht und in unmittelbarem Verkehr mit den Dingen tritt, wird sein Wissen klarer, bestimmter und im volleren Sinne des Wortes sein Eigenthum, welches es sich selbst erarbeitet und angeeignet hat. Dadurch steigert sich mit jedem Schritte seine Kraft, seine Beobachtungs- und Auffassungsgabe, sein Verständnis der Dinge, und mit der Kraft wächst zugleich die Freude an dem Unterricht und der reelle Gewinn davon für Geist und Herz und Leben. Freilich ist auch nicht in Abrede zu stellen, daß der inductive naturkundliche Unterricht eine weit größere Bekanntschaft des Lehrers mit den einzelnen Dingen in der Natur und ihren gegenseitigen Beziehungen erheischt, als jener andere, welcher von fernliegenden Begriffen ausgehend mehr in allgemeinen Schilderungen und dem Systeme entsprechenden Charakteristirungen sich ergehen kann, ohne von den einzelnen Dingen selbst genaue Notiz zu nehmen. Es liegt sicherlich hierin ein Hauptgrund, weshalb viele Lehrer es immer noch vorziehen, die Naturkunde nach einem systematisch ausgearbeiteten Leitfaden vorzutragen, als mit der Betrachtung der Naturkörper selbst anzufangen.

Da hier eine vollständige Anweisung für den naturkundlichen Unterricht nicht am Orte ist, so beschränken wir uns an dieser Stelle auf nachstehende Bemerkungen, wobei wir namentlich auch diejenigen Modificationen andeuten, welche die Natur des Elementarunterrichts bei der Anwendung des inductiven Lehrverfahrens nothwendig macht. Vor allem kommt es auf Weckung und Offenhaltung des Sinnes für die Natur bei den Kindern an. Das Kind soll auf die Natur merken, an ihr Freude und Interesse finden, ihre Sprache verstehen, ihre Schönheiten empfinden und in ihr das Walten Gottes ahnen lernen. Sehr viel kann hiefür schon die Familie, kann ein Hauslehrer, der ein Freund der Natur ist, an Knaben und Mädchen, noch ehe sie eigentlichen Schulunterricht genießen, thun (vergl. d. Art. „Natursinn"). Die Schule hat auf dem im Elternhause gelegten Grunde fortzubauen oder das Mangelhafte der häuslichen Erziehung, wie in anderer, so auch in dieser Beziehung zu ergänzen; sie muß aber dabei, schon weil sie es mit einer größern Anzahl von Kindern auf einmal zu thun hat und in der Zeit beschränkt ist, mit mehr Planmäßigkeit verfahren, darf nicht so

vieles auf die sich eben darbietende Gelegenheit ankommen lassen. — Was die Auswahl des Unterrichtsstoffs anlangt, so ist zwar eine Scheidung der einzelnen größern Gebiete der Naturkunde in der Elementarschule noch nicht nothwendig, die Naturgeschichte z. B. wird, namentlich in den untern Classen, sich noch nicht in Zoologie, Botanik und Mineralogie sondern müßen, jeder Cursus derselben wird vielmehr alle drei Reiche umfassen können, indem verschiedene Gruppen von Naturkörpern durch einige ihnen angehörige Exemplare vorgeführt werden, allein ein bestimmter, die Uebersicht erleichternder Gang muß doch stets eingehalten werden. Das Fortschreiten vom Naheliegenden zum Entferntern, in geschickter Combination mit dem Uebergange vom Einfachen zum Zusammengesetzten, hat dabei als Regel zu gelten. Die Pflanzen des Gartens und der nächsten Umgebung des Ortes, die Hausthiere und was in der benachbarten Flur lebt und webt, die charakteristischen Gesteine des Heimatgebietes haben ein Anrecht darauf, vor der exotischen Pflanzen- und Thierwelt und seltener vorkommenden Mineralien in die Schule eingeführt zu werden; ebenso sollten billig Regen und Schnee, Abend- und Morgenröthe, Thau und Reif, Blitz und Donner den Vortritt vor dem Nordlicht oder der Fata-Morgana erhalten. Daß man in der Zoologie nicht mit den Infusorien, in der Botanik nicht mit den Kryptogamen den Cursus beginnt, scheint ebenfalls im Verhältnis des Nahen zum Fernen begründet zu sein, insofern dieses nicht bloß ein äußerliches, räumliches, sondern auch ein innerliches, so zu sagen ethisches ist. Das an Leib und Seele höher organisirte Thier, der Hund, das Pferd u. s. w., die zur duftenden, farbereichen Blume, zum fruchttragenden Baum entfaltete Pflanze steht dem Kinde näher, als jene unentwickelten Organismen, welche, auf die unterste Stufe des Thier- und Pflanzenreichs gestellt, ein unscheinbares Stillleben, das allerdings in dem Haushalte der Natur von großer Wichtigkeit ist, führen, aber für die populäre Anschauung nicht als Individuen, sondern nur in ihrem massenhaften Gesammtauftreten von höherem Interesse sind. Dagegen nehmen wiederum die einheimischen Giftpflanzen, die Getreidearten und andere nutzbare Gewächse, überhaupt alle Naturgegenstände, welche für das menschliche Leben einen unmittelbaren praktischen Werth haben, mit Recht in dem naturkundlichen Lehrpensum der Volksschule einen bevorzugten Rang ein, wie denn schließlich hier auch der Mensch selbst Gegenstand der Betrachtung werden muß, indem von der Gliederung des äußern Organismus zu den innern Theilen, den Functionen der Systeme und den Erscheinungen des Seelenlebens übergegangen und unter steter Hinweisung auf das, was zur Erhaltung der leiblichen und psychischen Gesundheit beiträgt, der Abriß einer populären Anthropologie und Diätetik gegeben wird.

Rücksichtlich der formalen Behandlung der Naturkunde in der Volksschule lassen sich drei Stufen unterscheiden: die Stufe der Anschauung und Beobachtung, die Stufe des Vergleichens und Ordnens und die Stufe des Erklärens und Begründens der Erscheinungen; aber keine dieser Thätigkeiten besteht für sich allein, die eine hängt innig mit der andern zusammen und die nachfolgende schließt immer die vorhergehende in sich ein, aus der sie sich naturgemäß entwickelt. Die Anschauung muß so viel als möglich an wirklichen Naturkörpern oder Naturerscheinungen geübt werden, Bilder und Beschreibungen geben nur einen mangelhaften Ersatz dafür. Die nächste Umgebung liefert in der Regel ausreichenden Stoff dazu, wenn der Lehrer ihn zur rechten Zeit und am gehörigen Orte zu suchen weiß. Doch muß er auch auf Vorrath für ungünstigere Fälle Bedacht nehmen. Was einem ungesucht in die Hand fällt, lasse man nicht umkommen, von dem was man einmal erlangt hat, verwahre man das Brauchbare, von Säugethieren den Schädel, von Vögeln den abgezogenen Balg, von der Schnecke das Haus; die Eidechse, die Schlange, den Frosch u. dgl. lege man in Spiritus. In wenigen Jahren hat man einen Schrank voll und ist von Zufälligkeiten nicht mehr abhängig. Fehlerhaft gezeichnete, unproportionirte und schlecht colorirte Bilder gebrauche man gar nicht, sie geben nur unklare und falsche Vorstellungen. Das gilt auch von

den ins Ungemessene vergrößerten Abbildungen kleiner Thiere ꝛc. Wenn das Kind einen Mehlwurm nur in spannelanger Vergrößerung gesehen hat, erkennt es ihn nicht wieder, wenn es ihn im Mehlkasten der Mutter findet. Anders steht es mit den mikroskopischen Vergrößerungen, indem diese Gegenstände vorführen, welche außerdem der Anschauung sich ganz entziehen. Gleichwohl können wir das Mikroskop für ein der Volksschule unentbehrliches Instrument nicht halten. Schon dem unbewaffneten Auge bietet sich ein überreicher Lehrstoff dar; will man aber ja in der gehobenern Schule den Unterricht auch auf die Wunder der Welt im Kleinen und die feinsten Theile der Organismen ausdehnen, so wird es ausreichen, die betreffenden Objecte, z. B. das Zellengewebe der Pflanzen, in Abbildungen nach mikroskopischen Vergrößerungen zu veranschaulichen. Wie von dem Mikroskop, so wird die Volksschule auch von dem Fernrohr absehen können und in den meisten Fällen absehen müßen. Am allerwenigsten darf man die mikroskopischen Entdeckungen für die Schule in der Art benutzen wollen, daß in den Kindern die Meinung erzeugt wird, es gebe für den Naturkundigen keine Geheimnisse in der Natur mehr. Das Wort Hallers: „Ins Innere der Natur dringt kein erschaffener Geist.“ hat in unserer Zeit noch dieselbe Bedeutung, wie vor 100 Jahren, und die Schule soll daran festhalten, wenn sie nicht Nährerin eines eingebildeten, frivolen Dünkels werden will.

Excursionen mit ganzen Schulclassen haben, wie im Art. „Natursinn“ schon bemerkt worden, ihre besondern Schwierigkeiten. Dennoch dürfen sie nicht ganz unterbleiben; sie sind mehr als alles andre geeignet, richtige Anschauungen und naturtreue Lebensbilder zu geben. Selbst Naturaliensammlungen, so reich sie immer sein mögen, Modelle und Apparate, können die lebende Natur nicht ersetzen und geben keine Vorstellung von der Mannigfaltigkeit, dem Reichthum der Formen, welcher bei aller Gesetzmäßigkeit und Regel in derselben herrscht und aus denen das Gesammtbild sich zusammensetzt, welches sie im Großen darbietet. Nur wer hinaustritt in die Natur selbst mit offenem Auge und gewecktem Sinn kann ihr Freund und Vertrauter werden. Gegen die auffallende Aeußerung Pestalozzis, es sei gar nicht der Wald oder die Wiese, wohin man das Kind führen solle, um Bäume und Kräuter kennen zu lernen, weil dort Bäume und Kräuter nicht in den Reihenfolgen stünden, welche die geschicktesten seien, das Wesen einer jeden Gattung anschaulich zu machen, bemerkt Raumer (Gesch. der Pädagogik, III. 151 — Ausg. 3 S. 337.) sehr richtig, es komme ihm das vor, als behauptete jemand, man müße das Kind keine Symphonie hören lassen, weil es da nur ein Gehörchaos auffasse; man solle ihm vielmehr die Stimme der ersten Violine allein vorspielen, dann die der zweiten, dann die der Bratsche, der Flöte, der Clarinetten, Trompeten u. s. w. Die einzelnen Stimmen hat es dann freilich, „fehlt leider nur das geistige Band,“ was sie eben zur Symphonie macht. — Noch weniger kann die unmittelbare Anschauung der Natur ersetzt werden durch jene stilistischen Elaborate, welche unter dem Namen von „Lebensbildern aus der Naturgeschichte und Naturlehre,“ in neuerer Zeit der Schule in Menge dargeboten werden. Gute Schilderungen dieser Art haben unstreitig für die Belebung des naturkundlichen Unterrichts einen Werth. Wer möchte das hohe Interesse ableugnen, welches die Darstellungen aus der Thierseelenkunde von Scheitlin, die Biographien aus der Naturkunde von Grube, Tschudis Thierleben der Alpenwelt, Brehms naturgeschichtliche Schilderungen und ähnliche Darstellungen für Alt und Jung haben! Sie sind in der That ganz geeignet, dem Schüler Liebe zur Natur einzuflößen und den angebornen Zug zu ihr hin zu steigern und zu vergeistigen. Durch sie kann dem Unterrichte Seele und Leben eingehaucht werden, welche ihm da fehlen, wo die Pflanze nur nach Wurzeln, Stengel, Blättern, Blüte und Frucht betrachtet und beschrieben wird. Aber zum Entwerfen solcher Lebensbilder für die Schule gehört mehr als einige stilistische Gewandtheit, nämlich volle Kenntnis des Naturlebens nach allen Seiten hin, im Großen wie im Kleinen, ein sinniges Gemüth und große Lehrweisheit, was aber alles den meisten der bekannten Lebensbilderfabri-

lanten abgeht, die darum mit ihren phrasenreichen, überzuckerten Machwerken mehr geschadet als genützt haben. Daß die Lebensbilder in der pädagogischen Literatur für Naturkunde sich haben so breit machen können, erklärt sich nur daraus, daß die Lehrer für dieses Fach noch immer sehr mangelhafte Kenntnisse besitzen und darum gern nach zugeschnittener Waare greifen.

Daß die Betrachtung der Naturkörper sich nicht bloß auf das Aeußere, sondern soweit möglich auch auf den inneren Bau der Organismen erstreckt, ist eben so die Aufgabe eines guten anschaulichen Unterrichts, wie die Beobachtung des Werdens der Naturkörper und des Verlaufs einer Naturerscheinung. In diesem Stadium öffnet sich der Selbstthätigkeit des Schülers ein großes Feld, auf dem derselbe durch passende Aufgaben geübt werden muß. Schulrath Stoy in Jena hat für seine Zöglinge 200 Beobachtungsaufgaben aufgestellt, die es deutlich machen, was nach dieser Seite hin auch mit jüngeren Schülern vorgenommen werden kann. (Stoy, Vaterhaus und Muttersprache S. 6.) Auf einer höhern Unterrichtsstufe tritt zu der Anschauung und Beobachtung das Vergleichen und Ordnen der Naturobjecte. Die Regel der inductiven Lehrmethode, daß man dabei von dem Besondern zu dem Allgemeinen, von dem Individuum zur Art, von dieser zur Gattung, dann zur Familie und Classe aufsteige, um hierauf zum Begriff des Naturreichs und endlich des Universums zu gelangen, hat hier eine verständige Modification zu erfahren und ist für die Volksschule wiederum nur in so weit maßgebend, als sie mit der andern, daß man die am nächsten liegenden, d. h. auffälligsten Unterschiede zuerst berücksichtige, im Einklange steht. Wie der Unterschied zwischen Thier, Baum und Mineral, zwischen Fisch und Vogel dem Kinde eher auffällt, als der zwischen Raubvogel und Singvogel, zwischen Geier und Adler, oder zwischen den verschiedenen Arten beider, so ist es auch naturgemäß, daß in der Schule auf die großen generischen Unterschiede schon aufmerksam gemacht wird, noch ehe der Unterricht bei dem Fortschreiten vom Einzelnen auf das Allgemeine darauf führt und ihre nähere Begründung an die Hand giebt. Daß es übrigens in der Volksschule nicht auf den Aufbau eines vollständigen, lückenlosen Systems abgesehen sein kann, braucht kaum besonders bemerkt zu werden. Es ist genug, wenn die Hauptgruppen hervorgehoben und an einzelnen charakteristischen Individuen verdeutlicht werden. Zur Erleichterung der Uebersicht kann ein gutgeordneter Bilderatlas für die Naturgeschichte gute Dienste leisten, indem an das, was das Kind aus eigner Anschauung kennt, anderes Gleichartige sich durch die Vermittelung des Bildes anreiht. — Die Anlegung von Naturaliensammlungen durch die Schüler selbst ist ebenfalls für die Gewinnung einer Uebersicht über größere Gebiete, wie für die Selbstthätigkeit der Schüler von unleugbarem Nutzen; leider sind damit (siehe den Art. „Natursinn") mancherlei Gefahren für Geist und Herz verbunden. Jedenfalls hat der Lehrer auf das Naturaliensammeln der Schüler besondere Aufmerksamkeit zu richten, damit es nicht nach der einen oder der andern Seite hin ausarte. Das Anlegen von Eiersammlungen ist von Seiten des preußischen Ministeriums mit Recht für die Schulen verboten worden; auch gegen Schmetterlingssammlungen bestehen überwiegende Bedenken.

Auf der obersten Stufe des naturkundlichen Unterrichts tritt zu dem bisher Besprochenen die Erklärung und Begründung der Naturerscheinungen, der Nachweis der gegenseitigen Einwirkungen der Naturkräfte auf einander, hinzu. Hier kann dem Schüler ein Einblick in die Bildungsprocesse der Naturkörper und in die Wirksamkeit der physicalischen und chemischen Kräfte, in die eigentliche Werkstätte der Natur, eröffnet werden. Ein tieferes Eindringen ist freilich der Volksschule nicht gestattet. Was nicht mit einfachen Mitteln und Apparaten zur Anschauung gebracht werden kann, wie z. B. die Bildung eines Salz- oder Alaunkrystalls, die Entstehung wässeriger Niederschläge, die Erregung elektrischer Funken mittelst der Siegellackstange und des Elektrophors, das sich ein geschickter Lehrer selbst herstellen kann, das liegt großentheils jenseits des Zieles, welches der Volksschule auf dem Lande gesteckt ist. So viel wie möglich

wird aber auf die Erscheinungen des gewöhnlichen Lebens und auf die epochemachenden Entdeckungen und Erfindungen älterer und neuerer Zeit Rücksicht zu nehmen sein, damit auch der gemeine Mann inmitten dieser Dinge sich nicht wie von magischen Zauberkreisen umstellt fühlt, sondern wenigstens einen allgemeinen Begriff von den Vorgängen bekommt, die er an jedem Fabrikorte, auf jedem größeren Oekonomiehofe, in jeder Brennerei oder Brauerei, an jeder Eisenbahn- oder Telegraphenstation tagtäglich vor sich hat.

Soll für den naturkundlichen Unterricht den Schülern ein gedruckter Leitfaden in die Hand gegeben werden? Zu leugnen ist nicht, daß ein solcher die Orientirung erleichtert, für die Wiederholung des Pensums gute Dienste leistet, auch wohl dem Schüler zum Selbststudium Anlaß geben und ihn dabei leiten kann. Aber für unentbehrlich können wir den Leitfaden bezüglich der gewöhnlichen Volksschule nicht ansehen. Auf Lehrerseminarien, in der obersten Classe gehobener Bürgerschulen und Institute, wo man überhaupt reichlichere Lehrmittel braucht und mehr auf die Beschäftigung der Schüler außer der Stunde gerechnet wird, mag auch ein besonderes Lehrbuch für die Naturgeschichte, ein anderes für Physik, ein drittes für Chemie am Platze sein; in der niedern Bürgerschule und der Volksschule auf dem Lande wird der Lehrer selbst den Leitfaden nach allen Seiten hin ersetzen können, indem er für die Repetition ein kurzes Dictat gibt, das übrige aber dem mündlichen Unterrichte und der unmittelbaren Vorführung der Gegenstände vorbehält. Es wird dadurch nicht bloß eine Geldausgabe vermieden, sondern auch unnöthiges, in der Schule nicht zu verwerthendes Material ferngehalten. Uebrigens fehlt es nicht an zweckmäßig eingerichteten Büchern der bezeichneten Art, nur daß sie fast alle mehr oder weniger über den Standpunct der gewöhnlichen Volksschule hinausgehen. Wir machen auf folgende aufmerksam:

1) Für Naturgeschichte. Leunis, Schul-Naturgeschichte. Eine analytische Darstellung der drei Naturreiche &c. 3 Thle. Hannover, 1853 und ö. 1. Theil, Zoologie, 4. Aufl. 1861. 28 Sgr. 2. Theil, Botanik, 4. Aufl. 1862. 28 Sgr. 3. Theil Oryktognosie und Geognosie, 2. Aufl. 1856. 27½ Sgr. — Lüben, Leitfaden zu einem methodischen Unterrichte in der Naturgeschichte in Bürgerschulen, Realschulen, Gymnasien und Seminarien &c. In 4 Cursen. 1. Cursus, 9. Aufl. 5 Sgr. — 2. Cursus, 9. Aufl., 6 Sgr. — 3. Cursus, 7. Aufl., 10 Sgr. — 4. Cursus, 4. Aufl., 10 Sgr. Leipz., 1862 und 63. — Derselbe, Naturgeschichte für Kinder in Volksschulen &c. 4. Aufl. 1. Theil: Thierkunde (60 Seiten), 2. Theil: Pflanzenkunde (49 Seiten), 3. Theil: Mineralkunde (47 S.) Halle, 1862.

2) Für Physik und Chemie. Crüger, Grundzüge der Physik, mit Rücksicht auf Chemie als Leitfaden für die mittlere physikalische Lehrstufe &c. 7. Aufl. (180 S.) Erf. und Lpz. 12½ Sgr. — List, Leitfaden für den ersten Unterricht in der Chemie &c. 2 Thle. (123 und 136 S.) Heidelberg, 1859. ¾ Thlr.

Für das Studium des Lehrers und zur Lectüre für größere Schüler machen wir auf nachstehende Werke aufmerksam: a) Zeitschriften: — „Aus der Natur“ (Lpz., A. Abel.) b) Werke allgemeinen naturw. Inhalts. — Grube, Biographien aus der Naturkunde, 1.—3. Reihe. Stuttg., n. Aufl. 1862. — Masius, die gesammten Naturwissenschaften, für das Verständnis weiterer Kreise &c. von Dippel, Gottlieb, Koppe, Lottner, Mädler, Masius, Moll, Nauck, Nöggerath, Quenstedt, Romberg und von Nußdorf. 3 Bde. Essen, 1857 ff. 10 Thlr. c) Naturgeschichtliche Werke. Lenz, Gemeinnützige Naturgesch. 5 Bde. Gotha, 1835 und ö. — Giebel, die drei Reiche der Natur. In drei Abtheil. Erste Abtheil.: Die Naturgeschichte der Thiere. 4 Bde. Lpz., 1862. Noch unvollendet. — Leunis, Synopsis der drei Naturreiche &c. 1. Abth. 2. Aufl. Hannover, 1860. Noch unvollendet. — Brehm, illustrirtes Thierleben, mit Abbildungen nach der Natur von R. Kretschmer und E. Zimmermann. Hildburgh., 1863 (in Heften à ¼ Thlr.) noch unvollendet. — Troschel und Ruthe. Handb. der Zoologie. 5. Aufl. Berlin, 1859. —

Blasius, Fauna der Wirbelthiere, 1. Bd. Säugethiere. Braunschweig, 1857. — Bach, Käferfauna für Nord- und Mitteldeutschland. 4 Bde. Coblenz, 1860. 7 Thlr. 22 Sgr. — Heinemann, die Schmetterlinge Deutschlands und der Schweiz. V. Abtheilung: Großschmetterlinge, Braunschw., 1859. 3½ Thlr. Die analytischen Tabellen zum Bestimmen der Schmetterlinge apart ⅔ Thlr. — Gloger, die nützlichsten Freunde der Land- und Forstwirthschaft unter den Thieren. 4. Aufl. Berlin, 1858. ¼ Thlr. — Tschudi, die Vögel und das Ungeziefer. St. Gallen, 1858. 4 Sgr. — Bock, das Buch vom gesunden und kranken Menschen. Leipz., 1862. — K. Müller, der Pflanzenstaat ꝛc. Eine allgemeine Botanik für Laien und Naturforscher. Lpz., 1861. Wagner, die Pflanzenwelt. Führer durch das Reich der blühenden Gewächse. Mit einem Herbarium in Verbindung gebracht. Bielefeld, 1860. — Derselbe, Pflanzenkunde für Schulen. Ebd. 1857. — Auerswald, Anleitung zum rationellen Botanisiren. Lpz., 1860. — Derselbe, botanische Unterhaltungen. Aufl. 2. Lpz. 1861. — Lenz, die nützlichen und schädlichen Schwämme. 3 Aufl. Gotha 1862, — v. Leonhard, das Buch der Geologie. 2 Thle. Lpz., 1855. Roßmäßler, die Geschichte der Erde. 2. Aufl. Breslau, 1861. — v. Kobell, die Mineralogie. Leichtfaßlich dargestellt ꝛc. 2. Aufl. Lpz., 1858. — Derselbe, die Mineralogie. Populäre Vorträge. Frankf. a. M. 1862. — Girard, Handbuch der Mineralogie. Lpz. 1862. — d) Physik und Chemie. Dellmann, der kleine Physiker. — Koppe, der erste Unterricht in der Naturlehre für mittlere Schulanstalten, sowie auch zur Selbstbelehrung. Essen, 1859. — Johnston, die Chemie des täglichen Lebens. Deutsch bearb. von Wolff. 2 Bde. Berlin, 1855. 1½ Thlr. — Vgl. d. Art. „Chemie“ S. 779. und den Art. „Naturlehre.“ Sammlungen. Der Buchhändler C. Hestermann in Altona hält ein Lager von praktischen und wohlfeilen Lehr- und Anschauungsmitteln für den Schulunterricht, insbesondere für den Volksschulunterricht. (Vgl. d. Art. „Naturgesch. Sammlungen“ d. Red.) Für die Naturgeschichte bietet derselbe folgendes: a) Zoologie: Skelet vom Menschen, 12—20 Thlr.; Gefäße und Bänder. Theile des menschlichen Körpers und Skelette von inländischen Thieren, 1—6 Thlr.; Schädel, 15 Sgr. bis 2½ Thlr. — Einheimische Vögel, einzelne 15 Sgr. bis 1 Thlr. 18 Sgr.; eine Sammlung von 130 der wichtigsten, trefflich ausgestopft, 64 Thlr. — Fische in Glaskästen 24 Sgr. bis 1 Thlr. 18 Sgr. — Insektensammlungen, Conchyliensammlungen, auch einzelne Arten Corallen (3 Sgr. bis 3 Thlr.), Aquarien in Kelch- und Kastengläsern, 4 Thlr. — b) Botanik: Kryptogamen-Herbarium, enthaltend 234 Moose und 150 Flechten, 2 Thlr.; Herbarium pharmaceuticum, 300 Pflanzen, 5 Thlr.; Herbarium für Oekonomen mit 90 Gräsern, 47 Cyperaceen, 64 Futterkräutern, 4 Thlr.; großes allgem. Herbarium der deutschen Flora, 1000 Species, 14 Thlr; Supplement dazu: 36 Farrnkräuter und 86 Gräser enthaltend, 2 Thlr. — c) Mineralogie: Sammlungen in 3 Cursen, erster Cursus 30 Stück, 1 Thlr. 18 Sgr.; zweiter Cursus 45 Stück, 3 Thlr. 6 Sgr.; dritter Cursus 108 Stück, 10 Thlr. — d) Objecte für das Mikroskop aus allen drei Naturreichen, 5 Lieferungen, je 24 Stück in einem Kästchen nebst Beschreibung, à. Liefer. 4 Thlr. 24 Sgr. Vom Professor Menzel in Zürich haben wir eine Reihe von mikroskopischen Präparaten, als 1) Pflanzenpräparate, 2) Thierpräparate, im Ganzen 215 Präparate mit 292 einzelnen Objecten, à Stück 3½—8 Sgr., je nach der Art der Bedeckung und Auswahl. Für den gewöhnl. Schulgebrauch genügen die mit Spiegelglas bedeckten (wohlfeileren) Sorten. Ferner sind anzuführen: Speerschneider (in Blankenburg bei Rudolstadt), mikroskopische Präparate über Pflanzenanatomie und Pflanzenphysiologie, 6 Lief. à 24 Stück. — Willkomm, die Wunder des Mikroskops. 2. Aufl., mit zahlreichen Abbild. Lpz., 1861. 1⅓ Thlr. — Herbarien lieferten: Wagner, Kryptogamen-Herbarium, 2 Serien. 2 Thlr. 2 Sgr., dazu „Führer in das Reich der Kryptogamen,“ 5 Hefte à 5 Sgr. Bielefeld, 1855. — Derselbe, die Familie der Halbgräser und Gräser, mit einem Herbarium in Verbindung gebracht. 2 Abtheilungen. Ebdas., 1854, 22½ Sgr.

— Derselbe, Phanerogamen-Herbarium. Ebdas. 1858, in Lieferungen à $^1/_3$ Thlr. — Derselbe, Arznei- und Giftgewächse. Ebds. 1861. 15. Sgr. — Derselbe, Alpenstrauß, die schönsten Gewächse der Alpen und deutschen Hochgebirge. Ebds. 1861. 2 Thlr. — Mineraliensammlungen: Leisner, Verzeichniß von verkäuflichen Mineralien, Felsarten und Versteinerungen im schlesischen Mineralien-Comptoir. Waldenburg, 1863. Es sind Sammlungen zu haben von: 60 Stück zu $2^1/_3$ Thlr., 80 Stück zu 4 Thlr., 100 Stück zu 6 Thlr., 200 Stück zu 16 Thlr. — Baumgärtner, Bergmann in Ilmenau, liefert „Kleine Mineraliensammlungen vom Thüringer Walde," à 100 Stück in Kästen, mit Katalog, zu 1 Thlr. —

Abbildungen, Atlanten: Bronn, die Klassen und Ordnungen des Thierreichs, wissenschaftlich dargestellt in Wort und Bild, bis jetzt 23 Lieferungen, à $^1/_2$ Thlr. — Krauß, Thierreich in Bildern. Stuttg. 1851. — Reuß Pflanzenblätter in Naturdruck, mit der botanischen Kunstsprache, 42 Foliotafeln mit erläuterndem Texte in Octav. Stuttg., 1862. Das Ganze wird 7 Lieferungen, à $^5/_6$ Thlr., umfassen. — Schnitzlein, Analysen zu den natürlichen Ordnungen der Gewächse und der sämmtlichen Familien in Europa; Phanerogamen, 70 Tafeln mit 2500 Figuren. Erlangen, 1862.

Apparate und Veranschaulichungsmittel für den Unterricht in der Physik und Chemie. Hestermann in Altona bietet Apparate für höhere und niedere Curse zu billigen Preisen, z. B. Elektrisirmaschinen mit Scheiben 10—28 Thlr., kleinere mit Cylindern 4—8 Thr., Elektromagnete auf Mahagonigestell 1 Thlr. 18 Sgr., Farbenprisma von Glas $7^1/_2$ Sgr. bis 6 Thlr., Modell des menschlichen Auges in natürlicher Größe, in dem auf der Netzhaut Bilder hervortreten, mit drei verschiedenen Linsen und zwei verschiedenen Brillengläsern, in Mahagonikasten, 8 Thlr., Apparat zur Brechung der Lichtstrahlen durch verschiedene Medien 2 Thlr., Wagebalken mit Theilung und Gewicht zur Erläuterung der Theorie der Wage 18. Sgr., Hebel mit Theilung und Gewicht 1 Thlr. 18 Sgr., Elektrophor mit Fuchsschwanz 24 Sgr. bis 2 Thlr. — Der Lehrer Hering in Reichenbach in Sachsen liefert einen vollständigen Apparat für das Bedürfnis einer Bürgerschule nebst Gebrauchsanweisung zu 12 Thlr. Er enthält 23 Gegenstände, darunter eine gläserne gangbare Saugpumpe mit ledernen Ventilen, einen Springbrunnen, ein Thermometer, eine Elektrisirmaschine mit Cylinder von 7 Zoll Länge und 5 Zoll Durchmesser, einen elektromagnetischen Telegraphen u. a. m. (S. Sächsische Schulzeitung 1856. Nro. 32.) — Die ältern Apparate von Krüger wollen wir hier als bekannt nur in Erinnerung bringen. Ueber das, was an Naturalien, Abbildungen und Apparaten für eine Bürgerschule und gehobenere Landschule wünschenswerth ist, hat sich Lüben im „Praktischen Schulmann" 1859, 2., 3. und 4. Heft ausgesprochen. Weidemann.

Neander, Michael. — Literatur. Leichpredigt auff der Begrebniß des Ehrwürdigen u. s. w. M. Neander u. s. w. Gehalten durch V. Mylium. Leipzig. 1594. — Vollborth, Lobschrift auf M. Neander. Gött. 1777. — Förstemann, Mittheilungen zu einer Geschichte der Schulen in Nordhausen. Nordhausen 1824. — Leuckfeld, antiquitates Ilfeldenses. Quedlinburg 1709. 4. — W. Havemann, Mittheilungen aus dem Leben von M. Neander. Ein Beitrag zur Reformations- und Sittengeschichte des XVI. Jahrhunderts. Göttingen 1841. — Raumer, Geschichte der Pädagogik I, S. 222—228.

„Auf den Geschichtsfreund, der in den Bewegungen des Geistes vorzugsweise den Entwicklungsgang der Menschheit zu erkennen bemüht ist, wird das sechzehnte Jahrhundert, und für Deutschland insbesondere die erste Hälfte desselben, eine immer neue Anziehungskraft üben. Namentlich werden biographische Untersuchungen über ausgezeichnete Männer, sei es, daß sie auf der großen Bühne der Staatsactionen, oder in der engeren Sphäre des bürgerlichen Lebens ihre Aufgabe zu lösen hatten, noch manchen Beitrag zu dem Gesammtbilde des Zeitalters liefern." Diese Worte, mit welchen Classen seine Biographie des Jacob Micyllus (Frankfurt a. M. 1859) eröffnet,

mögen auch dazu dienen, dem Leser die folgende kurze Darstellung des Lebens und Wirkens von M. Neander zu empfehlen. Wenn Zeiträume, welche dadurch, daß sie neue leitende Ideen auf die Bahn bringen, als epochemachende sich charakterisiren, überhaupt unser Interesse besonders anregen, weil in ihnen jene Ideen mit besonderer Frische, Kräftigkeit und Deutlichkeit hervortreten und sie uns dadurch das Verständnis des von diesen beherrschten geistigen Entwicklungsganges erschließen; so fordert die Epoche der Reformation ein solches Interesse von unserer Seite ganz besonders heraus, weil sie die Gedanken zuerst zur Herrschaft gebracht hat, welche heute noch unser geistiges Leben vorzugsweise bestimmen. Wenn ferner in der Geschichte solcher Zeiträume das biographische Element besonders bedeutsam hervortreten muß, weil, bevor die neuen Ideen sich allgemeinere Geltung verschafft haben, sie von einzelnen hervorragenden Persönlichkeiten getragen und vertreten sind; so gilt dies in ganz besonderem Maße von dem Gebiete der Pädagogik, in welchem das persönliche Element an sich schon eine so wesentliche Einwirkung ausübt. Und wenn endlich darum jeder Pädagoge es sich gefallen lassen muß, nicht bloß auf sein Wirken, sondern auf sein persönliches Sein angesehen zu werden, so lädt dazu die Persönlichkeit eines Mannes ganz besonders ein, der nicht sowohl durch Aufstellung neuer pädagogischer Principien oder durch eigenthümliche organisatorische Einrichtungen, sondern durch sein persönliches Wirken in treuer Lehrerthätigkeit vorzugsweise gewirkt hat, wie dies bei Neander der Fall war.

Michael Neander oder, wie sein Name ursprünglich hieß, Neumann, wurde 1525 zu Sorau in der Niederlausitz geboren, wo übrigens seine Eltern nicht, wie Jöcher meint, sehr arme Leute waren, vielmehr war sein Vater ein, wenn auch nicht reicher, doch wohlhabender „Krämer und Kaufhändler," aus einem alten, vornehmen und tapfern Geschlechte. Für den ernsten, tüchtigen und frommen Sinn, welcher im Hause dieses Hans Neumann und seiner Ehefrau Agnes herrschte, ist die Schrift charakteristisch, welche Michael unter dem Titel „Menschenspiegel" „vor seine liebe alte Eltern, seinen lieben Vater und Mutter, liebe Brüder und Schwestern auf ihre vielfältige Bitte und Anhalten" um 1560 geschrieben und 1587 in Druck gegeben hat. Es heißt dort unter anderm (S. 99 f.): „Ich gedenck offt an unsern lieben Vetter Frantze, das fromme christliche rechtschaffene Hertze, da er sein Haus bauete und diesen Reim darein schreiben ließ, halt er stehet noch daran:

Wir bawen alle feste,
Und sind doch frembde Gäste,
Und da wir ewig sollen seyn,
Da bawen wir gar wenig ein.

Welche Wort mir als einem Knaben zur selben Zeit trefflich sehr zu Hertzen giengen und bewogen mich dermaßen, daß ich alsbald nach keiner Welt nicht mehr fragte, nach schönen Kleidern und dergleichen, daß auch der Vater Lust darob hatte und offt sagte: Michael fraget nicht mehr nach solchen Dingen." Und indem er seine Eltern auf die Vergeltung des letzten Gerichtes hinweist, giebt er ihnen zugleich aus dankbarem Kindesherzen das sprechendste Zeugnis (S. 278 ff.): „Da wird man, lieber Vater und Mutter sehen, daß ihr fromme getrewe christliche Eheleute zusammen gewesen, wie eins mit des andern Schwachheiten Gedult gehabt, wie ihr euch sonsten gehalten im Unglück, im Leiden, im Haußhalt, auch gegen den nothdürftigen Nechsten, daß ihr ewre Kinder zur Gottesfurcht und Erbarkeit gezogen, ihnen recht vorgestanden, wie wir denn dasselbe von euch rühmen werden in jenem Leben, wie ewer Hertz gegen Gott gestanden, ob ihr fleißig gewesen im Gebet, Gott gedankt fleißig und täglich vor seine Wohlthat, vor seinen lieben Sohn, ob ihr euch seines Worts, seiner Verheißung und des ewigen Lebens von Hertzen gefrewet, Sehnen und Verlangen darnach gehabt. Da wird man auch sehen, wie ihr ewre Kinder geliebet, ob wir euch gefolgt, ob wir euch auch in Ehren gehalten, ob wir Gott geliebet und den Nechsten und mit was Hertze gedient haben; . . . darnach auch, ob ich ein recht brüderliches Hertze zu meinen Brü-

dern und Schwestern getragen, item, mit was Trewen sie mich wiederumb gemeynet haben, und so fortan."

Seinen ersten Unterricht empfieng N. in der Schule seiner Vaterstadt, von dem Rector Theodor. Wie er diesen benutzte und wie überhaupt seine gelehrte Bildung verlief, darüber berichtet er selbst mit eben so großer Offenheit und Ausführlichkeit in der an seinen Bruder Job Neander gerichteten Dedication des dritten Buches seiner Ethice vetus et sapiens. Der Umstand, daß dieser authentische Bericht von den Biographen Ns. übersehen worden ist, hat in die Darstellung seines Bildungsganges manche Irrthümer sich einschleichen lassen. *) Er war als Knabe, nach seinem eigenen Bekenntnisse, zum Lernen keineswegs besonders aufgelegt, vielmehr war dieses ihm so zuwider, daß seine Lehrer ihm „Steine zu reden schienen, die ihm das Gehirn aus dem Kopfe zu schlagen drohten." Hatte er die vormittägigen Schulstunden glücklich überstanden, so suchte er bald auf diese bald auf jene Weise einen Vorwand, um die besseren und nützlicheren Nachmittagsstunden zu versäumen, was ihm auch nicht schwer wurde, da die Eltern ihn gerne in der Haushaltung und im Geschäfte verwendeten. So kam es, daß er oft Monate lang die Schule nicht besuchte und keines auch der kleinsten damals üblichen Lehr- und Lesebücher von Anfang bis zu Ende unter Anleitung des Lehrers durcharbeitete. Was ihn selbst von der Schule abzog, das war freilich weder die Neigung zur Oekonomie, noch zum Kaufmannsstande, sondern die von dem Vater, ja von Großvater und von Urahnen ererbte Lust an Fisch- und Vogelfang, und es ist schön zu sehen, wie in die Beichte seiner knabenhaften Abneigung gegen das Lernen noch der Sechzigjährige den sehnsüchtigen Ausdruck der Erinnerung an jene frische und fröhliche Jugendlust mischt:

Ward von den Hunden erhaschet der Hirsch und vom Sperber der Finke,
Schwebte der Falk' in der Luft, da lebten wir im Paradiese!

Und nicht minder schön ist es, wie dabei die Erinnerung daran, daß er, von seinen Jagden auf die im Herbste in großen Schaaren ankommenden Zugvögel oft nach tagelanger Unterbrechung erst zur Schule wieder zurückkehrend, dann immer seine hinter die Bank versteckten Bücher und Schulgeräthschaften vollständig wiederfand, ihn zu einem begeisterten Lobredner der „guten alten Zeit" macht, im Gegensatze zu der neuen, in welcher — proh dolor! — kein Federkiel mehr vor den räuberischen Händen der zügellosen Jugend sicher sei.

Es mußte ein äußerer Anstoß kommen, um den allzu praktischen Vater zu überzeugen, daß Michael zu einem rechten Kaufmann doch nicht tauge und um den jungen Wildfang seinem wahren Beruf zur rechten Zeit noch zuzuführen. Welcher Art dieser Anstoß gewesen sei, erzählt N. ebenfalls in jener Dedication, ausführlicher aber in seiner Erdbeschreibung (Orbis terrae partium succincta explicatio. Lips. 1589. fol. 36 f.). Wie er da auf Goldberg und die dortige Schule Valentin Trotzendorfs zu reden kommt, bemerkt er, daß dieser bei den gelehrten Studien vorzugsweise durch die Ermahnung seiner Mutter gehalten worden sei: „Velten, bleibe ja bei der Schule"; und daran knüpft er denn die Erinnerung an das Wort, womit sein Vater, ganz gegen seinen

*) Nachdem ich das Manuscript dieses Artikels abgeschickt hatte, wurde ich von der verehrlichen Redaction auf Latendorf's Aufsatz: „Aus dem Jugendleben Neanders" (N. Jahrb. für Philologie und Pädagogik. 29. Bd. 4. Heft.) aufmerksam gemacht, indem er neue Lichter über N.s Jugend aufstecke. Ich hoffte neue Aufschlüsse auf Grund eines handschriftlichen Fundes zu erhalten, fand mich aber sehr enttäuscht, als ich sah, daß die dort angepriesene neue Quelle nichts anderes ist, als eben die oben angeführte Dedication zu dem 3. Buche der Ethice cet. Diese Schrift gehört aber so wenig zu den eigentlichen literarischen Seltenheiten, daß ich in meiner Privatbibliothek 3 Exemplare davon besitze. Ihre Benutzung war mir daher als die sich ganz von selbst verstehende Pflicht eines gewissenhaften Biographen erschienen und ich fand in dem erwähnten Aufsatze keine Veranlassung, an meinem Artikel irgend etwas zu ändern. Vielleicht findet sich Gelegenheit, an einem andern Orte auf die von Latendorf angeregten bibliographischen Fragen zurück zu kommen.

eigenen Wunsch, ihn als einen unpraktischen Menschen zum gelehrten Stande hinübertrieb. Um ihn zu den künftigen kaufmännischen Reisen tüchtig zu machen, sollte er vor allen Dingen reiten lernen. Von einem Armbruche, welchen er bei den bezüglichen Exercitien davon getragen hatte, kaum geheilt, wurde er von dem Vater auf ein sehr wildes und ungesatteltes Pferd gesetzt, dessen dürrer und rauher Rücken an sich schon den Versuch als einen höchst bedenklichen erscheinen ließ. Zum Ueberflusse warf es seinen Reiter in den vor der Stadt gelegenen Weiher, in welchen er es zur Schwemme ritt, und nur mit Mühe wurde er vom Ertrinken errettet und wieder zu Pferde gebracht. Am Stadtthor aber traf ihn unversehens ein Steinwurf an den Kopf, so daß er nun naß und nicht bloß am Kopfe blutend als ein rechter Ritter von der traurigen Gestalt, nachdem er der ganzen Stadt zum Schauspiel gedient, in der väterlichen Burg wieder ankam (aqua et sanguine bene tinctus et madidus, cruento capite et cruentatis natibus, cum sine ephippio insidenti tam macilento equo in illis locis cruentari mihi tenello puero non fuerit difficile). Den strengen Vater aber schreckte dieser verunglückte Versuch so wenig ab, daß er den armen Jungen an demselben Tage noch ein viel wilderes Pferd besteigen ließ, welches dann des unsicheren Lenkers mit solchem Ungestüm sich entledigte, daß dieser den linken Arm zum zweitenmal brach. Jetzt erst unter dem Schmerzensgeschrei des Sohnes und unter dem Jammern der Mutter brach der Vater in die zornigen Worte aus: „Nur in ein Kloster mit dir, du tügest nicht in die Welt!" Dieser strenge Spruch wurde jedoch auf Zureden seiner Lehrer dahin gemildert, daß Michael nach kaum vollendetem 17. Lebensjahre zur Fortsetzung und Vollendung seiner Studien auf die Universität Wittenberg geschickt wurde.*)

Das Interesse, welches seine Lehrer an dem jungen N. nahmen, läßt uns übrigens vermuthen, daß er ein so ganz verwahrloster Schüler doch nicht gewesen ist, wie es nach seiner eignen Darstellung seiner ersten Schuljahre wohl scheinen möchte. In der That erzählt er uns denn auch, daß er trotz Fisch- und Vogelfang um den Beifall seiner Lehrer nicht ohne Erfolg sich bemüht habe, daß ihm namentlich bei Aufführung Terenz'scher Lustspiele immer die größten und schwersten Rollen seien zugetheilt worden, die er denn auch zu großer Befriedigung der Sorauer und der zu solchen Aufführungen aus der Nachbarschaft herbeikommenden Gäste gespielt habe. Gleichwohl bekennt er, daß er mit entschiedener Abneigung gegen die Wissenschaft nach Wittenberg gegangen und daß das erste akademische Jahr für die Wissenschaft verloren gewesen sei, hauptsächlich deswegen, weil ein Lehrer, an welchen er empfohlen war, statt ihn zu fleißigem Studiren anzuhalten, seine Liebhaberei am Vogelstellen theilte und begünstigte. Erst nach Ablauf des ersten Jahres gab ihm, wie er mit dankbarem Preise anerkennt, Gottes Barmherzigkeit und Segen ein neues Herz und erfüllte ihn nun wider alles Erwarten mit einem wahren Heißhunger des Lernens. Jetzt erst wurde ihm Wittenberg zu „einem herrlichen Lichte der Welt", zu der „über alles Lob erhabenen gemeinsamen Schule der ganzen Menschheit". (Orbis terrarum, bei Besprechung Wittenbergs.) Der Anstoß zu jenem wissenschaftlichen Feuereifer gieng hauptsächlich von Luther aus, welchen er als den Megalander, noch häufiger und fast wie mit einem ständigen Ehrentitel, als den Theander bezeichnet, und von Melanchthon, welchen er ein *θαυμαστὸν χρῆμα*, „ein Wunder und besonder Mann" nennt. Er erwähnt in der Vorrede zu seinem Menschenspiegel, wie er die Empfehlung und Verbreitung der Schriften Luthers sich jederzeit habe angelegen sein lassen, „auch zu Wittenberg, obgleich damals noch jung, dennoch in's dritte Jahr seine Lectiones und Predigten fleißig gehört und viel herr-

*) Daß N. zuvor die Schule zu Goldberg unter Trotzendorf, oder gar erst unter dessen Nachfolger Paxmann, wie selbst Havemann annimmt, besucht habe, davon sagt er selbst kein Wort. Der ganze Irrthum ist, wie schon Raumer richtig gesehen hat, daher entstanden, daß N. bei Erwähnung Goldbergs eines Besuches gedenkt, welchen er, aber als er bereits Rector zu Ilfeld war, daselbst gemacht hatte. Trotzendorf starb 1556 und Paxmann folgte ihm 1558, als N. schon 33 Jahre alt war.

licher, trefflicher Dinge von ihm gemerket und aufgeschrieben," das er sein Lebenlang nicht vergessen werde. Und jener heilsame Anstoß wirkte in der That sein Lebenlang fort. N. las nicht bloß mit unermüdlichem Fleiße sämmtliche griechischen und lateinischen Classiker durch, sondern er verschaffte sich auch von dem Hebräischen und den verwandten Dialekten eine, so weit es die jener Zeit zu Gebote stehenden Mittel nur erlaubten, gründliche Kenntnis, ja er arbeitete sich selbst durch die späteren Lateiner und durch die Scholastiker hindurch, indem er bei diesem oft sauren Geschäfte seinen Trost theils in dem Worte des Plinius fand, daß auch das schlechteste Buch doch sein Körnlein Gutes enthalte, theils in der Erwägung, wie erst aus der Bekanntschaft mit diesen abstrusen und barbarischen Schriftstellern es recht klar werde, wie groß die Gnade sei, welche Gott mit dem durch Luther und Melanchthon uns wieder aufgesteckten Lichte einer reineren Erkenntnis uns erwiesen habe. Auf solche Weise erwarb sich N. jene wahrhaft staunenswerthe Belesenheit, wie sie nur in einer Zeit zu Stande kommen konnte, in welcher man einerseits mit frischester Lust den Neubruch der kaum erst wieder aufgeschloßnen classischen Studien in Angriff nahm, und andererseits um so ungestörter der Lectüre der Alten selbst sich hingeben konnte, je weniger man noch über sie zu lesen hatte.

Im J. 1547 machte der unglückliche Ausgang der Schlacht bei Mühlberg auch dem Aufenthalte N's. in Wittenberg ein Ende. Auf Empfehlung von Melanchthon und Justus Jonas wurde er zuerst als „Schuldiener," was wir wohl vornehmer Collaborator nennen würden, und bald als Conrector an der Schule zu Nordhausen angestellt, welcher damals Basilius Faber als Rector vorstand; zugleich fand er in dem Hause des Burgemeisters Erasmus Schmied, eines hochangesehenen und zugleich der evangelischen Lehre treu ergebenen Mannes, eine höchst wünschenswerthe Unterkunft. Die Schule zu Nordhausen ist auch für den jungen Lehrer eine heilsame Schule geworden. Weil er, wie er in seinem „Bedenken" mit liebenswürdiger Offenheit erzählt, „zu Wittenberg eine zeitlang Linguas, auch Physicen, Mathemata und Libellum de anima ziemlich studiret hatte," so glaubte er „als ein junger Narr" Grammaticam und Syntaxin verachten zu dürfen und schwatzte lieber mit seinen Collegen von denen studiis. Da thät ihm denn der Rector „eine besondere Schalkheit." „Weil ich, so fährt N. fort, so gelert sein wollte und Grammaticam so für ein gering und gemein Ding achtet, so gab er mir majorem Syntaxin den majoribus zu lesen, den ich zuvor mein lebelang nie gesehen, viel weniger gehöret und gelernet hatte. Da erfuhr ich erst, daß ich noch nichts studiret und daß ich allen Büschen zu fern war; da war mir alle meine Kunst zu wenig; dazu martert ich mich, ehe ich eine Lection darinnen kondte zu wege bringen, das ich wol Blut offt hätte schwitzen mögen, suchte offt eine gantze Comoedien in Plauto, ein gantz Buch in Plinio und Cicerone aus, umb eines Exempels willen, damit ich aus dem contextu die Exempel möchte verstehen lernen, und war mir darüber so bange, daß, wenn man zur Stunde laute und ich in das auditorium gehen mußte, darinnen eine große, lange Taffell voll erwachsene, auch viel bärtige Gesellen saßen, mir alle Haar zu Berge stiegen. Und wenn ich von nothwegen den Rectorem umb Bericht bat, mußte ich hören: „Ihr jungen Studenten, wenn ihr von Wittenberg kommet, meinet ihr doch, ihr könnet Alles! und mußte mich offte male schewren lassen." Uebrigens muß N. diese demüthigende Prüfung doch gut bestanden haben, denn als im J. 1550 die Lehrerstelle an der Klosterschule zu Ilfeld erledigt wurde, empfahlen Melanchthon und Erasmus Schmied für dieselbe den damals fünfundzwanzigjährigen N., welcher am 30. Juni des genannten Jahres von Nordhausen abzog, um sein neues Amt anzutreten, das er 45 Jahre lang mit unermüdlicher Treue verwalten sollte.

Auch in die stillen Waldesthäler des Harzes hatte die evangelische Lehre, namentlich von Nordhausen und Quedlinburg aus, bald Eingang gefunden und war Veranlassung geworden, daß mit den dortigen zahlreichen Klöstern, wie Walkenried, Ilsenburg u. a., evangelische Schulen verbunden wurden, wodurch ein reges Bildungsstreben

und geistiges Leben in jenen Gegenden entstand. So war auch in dem um das J. 1200 gegründeten Prämonstratenserkloster zu Ilfeld am südlichen Abhange des Harzes von dem frommen Abt Thomas Stange, welcher selbst mit Mühe aus dürftigen Verhältnissen zu seiner ehrenvollen Stellung und unter schweren inneren Kämpfen aus dem Werkdienst der Gesetzeskirche zur Freiheit des Evangeliums sich emporgerungen hatte, eine Schule gegründet worden. Neun Jahre lang wirkte N. noch unter diesem trefflichen Manne, bei dessen am 10. April 1559 erfolgten Tode er die alleinige Verwaltung und Leitung der Schule als ein heiliges Vermächtnis von ihm empfieng, dessen treue Erfüllung N. nun, unbeirrt durch verschiedene ehrenvolle Berufungen, sich zur ernstesten Lebensaufgabe machte. Schon bei Lebzeiten des frommen Abtes hatte durch N.'s Eifer die Zahl der Zöglinge von 12 auf 40 sich gehoben. Jetzt gelang es seiner Hingebung, die zwar von den Grafen von Stolberg begünstigte, aber von anderen habgierigen kleinen Herrn im höchsten Grade in ihrem Bestand gefährdete Schule nicht nur zu erhalten und ihre Wirksamkeit, wie ihren Ruhm, zu vermehren, sondern auch durch umsichtige Verwaltung die ökonomischen Grundlagen ihres Bestehens zu befestigen, zu erweitern und ergiebiger zu machen. Was Pestalozzi von seinem Aufenthalte in Stanz gesagt hat, daß er nicht bloß Erzieher und Lehrer seiner Zöglinge gewesen sei, sondern auch Zahlmeister, Hausknecht, ja fast Dienstmagd, das läßt sich in vollem Maße auf N. anwenden; nur daß er mit selbstverleugnendem Eifer sein Leben lang trieb, was Pestalozzi nur ein Jahr lang hat aushalten müßen. Fast 45 Jahre lang ist N. der alleinige Verwalter seiner Schule und nicht allein der alleinige Rector und Lehrer, sondern auch der väterliche Versorger und Pfleger der ihm anvertrauten Kinder gewesen, und während er sein Institut nach außen gegen die zuweilen lebensgefährlichen Anfechtungen der habgierigen Gegner vertheidigte, mußte er im Innern, und zwar fünfmal in mörderischen Pestzeiten, den Arzt und Krankenpfleger machen. Ein altes Bild bei Leuckfeld stellt ihn in ganzer Figur, nicht sitzend oder stehend, sondern gehend, mit einem Buche und einem großen Schlüsselbund, den charakteristischen Symbolen seiner lehrenden und verwaltenden Thätigkeit, dar.

Ueber seine Grundsätze des Unterrichtes hat N. selbst ausdrückliche und ausführliche Rechenschaft gegeben in seinem „Bedenken an einen guten Herrn und Freund, wie ein Knabe zu leiten und zu unterweisen, das er one gros jagen, treiben und eilen mit Lust und Liebe vom sechsten Jahre seines alters an biß auff das achtzehende wol und fertig lernen möge Pietatem, linguam Latinam, Graecam, Hebraeam, artes und endlich universam Philosophiam. 1580;" *) ein Büchlein, von welchem der größte Nachfolger N's. im Lehramte zu Ilfeld, F. A. Wolf, sagt, daß er wohl Lust gehabt habe, nach diesem Vorbilde ein dem Bedürfnis der neueren Zeit angemessenes Bedenken zu verfassen, und welchem er nachrühmt, daß es „sehr artige Dinge enthalte; überall der alte, ächtdeutsche Sinn, der auf Realität geht;" daß es nicht von Erziehung spreche, denn „die gehöre den Eltern," sondern von der ratio instituendi, und daß es nichts wisse von der schädlichen Methode, alle Sachen zu erleichtern. **) Gleichwohl ist das Büchlein in der Absicht geschrieben, eine Methode zu beseitigen, welche das Lernen unnöthigerweise erschwerte, ja es geradezu zur Qual machte. Der „gute Herr und Freund," an welchen es geschrieben ist, ein wohlgelahrter und wohlweiser Herr Bürgermeister, wie es scheint, zu Nordhausen, hatte gegen N. oft Klage darüber geführt, „daß der lieben Jugend in vielen Oertern übel vorgestanden, sie verhindert und versäumt werde, also

*) Auch abgedruckt bei Vormbaum, die evangelischen Schulordnungen des 16. Jahrhunderts. Gütersloh 1860. S. 746 ff. Mir liegt die 1. Ausgabe von 1580 vor, auf welche nachher noch mehrere gefolgt sind, die 5. im Todesjahre N's. 1595, vermehrt durch ein „Büchlein de moribus Puerorum decentibus," welches Vormbaum gleichfalls mittheilt. Ich citire nach Vormbaum's Abdruck, als dem zugänglichsten.

**) F. A. Wolf. Ueber Erziehung, Schule, Universität, von Körte. Quedlinburg und Leipzig 1835. S. 30 u. 73.

daß oft ein Knabe, wenn er fünfzehn, sechszehn Jahre alt, seinen Donatum und Grammaticam weder halb noch ganz studiret; und der wohlwollende Herr hatte gemeint, man könnte der Jugend wohl bessere, nähere und leichtere Wege weisen, daß sie in wenig Jahren alles, was ihr von nöthen, fein richtig lernen, die Zeit nicht so jämmerlich hinbringen, und ein Knabe, wenn er achtzehn Jahr, nicht allein seine Latinam, Graecam und Hebraeam linguam, sondern auch alle Artes wohl und fertig könne gelernt haben, damit er hernach Facultates, Theologiam, Medicinam, Jurisprudentiam, desto glücklicher und besser studiren, oder sonsten ihm selbst oder andern in Schulen oder Paedagogiis dienen möge.“ N. meinte, das sei eine so große Sache, daß nicht er oder einer seines gleichen darüber statuiren könne, sondern viele von den Allergelehrtesten und Geübtesten zusammenkommen müßten, damit es wohl getroffen und der lieben heranwachsenden Jugend treulich und nützlich möchte gerathen werden; doch wollte er, weil er anerkennen mußte, daß die Jugend „in den Schulen lange vergeblich und unnützlich aufgehalten, um ihre Jahre gebracht und mit vielen unnöthigen praeceptis jämmerlich zermartert und geplaget werde, seine bescheidene Meinung nicht vorenthalten.“ Den Hauptmisstand findet er darin, daß „die jungen Knaben Praecepta Grammatices fast allenthalben viererlei und viermal lernen müßen, da gleichwohl endlich dreierlei Praecepta alle fallen und nur einerlei bleiben müßen.“ Im Anfang nämlich mußten „die Paradigmata Donati“ sammt den „Definitiones partium und Accidentium und was mehr daran hänget, auch aus dem Donato,“ auswendig gelernt werden. Wenn man die Knaben dann „im Donat auf solche Weise alle wohl gehenkert,“ so müßen sie das Gelernte wieder vergessen, um die vielfach abweichenden Praecepta des in der Schule üblichen compendii zu lernen. Auch dieses Compendium müßen sie wieder vergessen, wenn sie zum dritten „parvam Grammaticam Philippi anfangen zu lernen.“ „Wenn sie nun diese greuliche Arbeit auch kaum verbracht und sie die kleine Grammatica auch vergessen müßen, alsdann führet man sie erst recht an zu der großen Grammatica Philippi,“ welche nach Inhalt und Methode viel Neues enthielt. „Da müßen sie erst, klagt N., recht schwitzen, und nicht allein dieselben Praecepta alle lernen, sondern wol daneben noch schreiben und lernen, was etwa ein Schulmeister oder junger Baccalaurier, so sich will sehen lassen, dictirt, einen Commentarium, größer denn die große Grammatica Philippi selbst ist, da man allerlei schwere und subtile Definitiones partium und Accidentium Grammatices, nicht einerlei, sondern oft vielerlei, aus dem Prisciano, Diomede, Linacro, alten und neuen Grammaticis, den Knaben zu schreiben dictiret und überdies noch wol ein Blad und mehr zu Zeiten, zu einem jeden Exempel dictiret, wie ich selbst gesehen, daß ein Baccalaurius an einem Orte, da doch geringe Knaben, vom Wort und Exempel Cor, Cordis etliche Bletter in der Grammatica dictiret, darinnen de substantia, de motu, de figura, de situ, de ventriculis cordis, und fast Alles gesaget ward, was er in Libello Philippi de anima zu Wittenbergk gelernt hatte. Aber solche Praeceptores sind schedliche, böse Praeceptores und viel nerrischer, denn die tolle unverständige Jugend, welche meinet, sie habe gefischet, wenn sie jr nerrischer Praeceptor schreiben heißt: Adiectivum Priscianus sic definit, Diomedes sic, Linacer sic, alius quisquam sic, quae mihi definitio maxime probatur, quam etiam vos prae ceteris decet meminisse.“

Um nun solchem Unfug abzuhelfen, hält N. erstens für rathsam, daß man ein artig Compendium Grammaticae aus der kleinen Grammatiken Philippi, so die älteste und nie geendert, sondern für sich allezeit ungeendert geblieben, auch in vielen schulen, hin und wieder, behalten und sie allein in denselben gelesen, machte und die Verba formalia Philippi alle darinnen behielte und gebrauchte, und alle Paradigmata Donati .... ein jedes suo loco ins Compendium mitbrechte und die andere unnötige Ding, die andern Praecepta und Regulas Donati, so aus dem Compendio Grammaticae des Herrn Philippi besser gelernet, auch stets bleiben, alle sein ließe.“ Diesem Compendium sollte zweitens ein „Nomenclator Rhythmicolatinogermanicus“ beigegeben werden,

„darinnen die fürnempsten Vocabula latinae linguae, praecipuae rerum appellationes und nur probata bonis autoribus, non barbara et obsoleta vocabula proponiret würden, reimenweise, als Domus, ein Hauß, Mus, eine Mauß, etc." „Zum dritten, weil die kleine Grammatica Philippi auch noch zu groß und lang und viel Dinges darinnen, so man one Nachtheil der Jugend wol übersehen und bleiben lassen kan, und Usu und Lectione bonorum autorum viel baß, denn ex praeceptis, gelernt werden mögen, als müße man aus derselben noch eine feine artige Grammaticam ziehen, die man Parvam, Mediam, Maiorem oder Minorem grammaticam Philippi nennen möchte, darinnen gleichwol alles, so ad Explicationem Grammaticam Latinae Linguae, ad omnem aetatem einem jeden von nöthen sein wolte, da man auch verba formalia Philippi behalten köndte, welche in allen Regulen mit dem Compendio Philippi übereinstimmte, damit die Compendiisten nichts Neues, auch nicht Nova Methodo lernen dürften." Und bei einer solchen Grammatik müßte man dann viertens wieder haben „Locutionum Latinarum formulas Latinogermanicas, ausgetheilet und contexieret e Cicerone, Terentio et Plauto, principibus latinae linguae, ad Epistolarum Exempla et Formulas, und in drey Causarum genera distribuiret, aber in wenig und nur diese Capita, so Schulen bekant und davon in Schulen Homines studiosi, einer mit dem andern teglich redet und schreibet, darinnen Adolescentes nicht allein verba und phrases, sondern auch Materiam und Argumentum, inventionem und dispositionem, beides bey einander finden könnten."

Die hiermit desiderirten zweckmäßigen Schulbücher hat dann N. selbst verfaßt und 1579 bei Vogel in Leipzig in zwei Werkchen erscheinen lassen. Das eine enthielt das „Compendium grammaticae latinae Philippi Melanchthonis et pro Incipientibus et Donatistis, conscriptum olim in Schola Ilfeldensi" und im Anhange den „Nomenclator puerilis novus, trilinguis videlicet et rhythmicus; das andere die „Grammatica latina Philippi Melanchthonis ea brevitate, facilitate et perspicuitate paucis pagellis tradita, verbis tamen Philippi retentis, ... ut inde cuncta Grammatices praecepta, ad discendam et intelligendam Latinam linguam ad omnem aetatem necessaria et proficua puer intra menses paucos non magno negotio singula et universa addiscere possit," und im Anhange die „Locutionum latinarum formulae, secundum trium causarum genera distributae" etc. Für einen entsprechenden Unterricht im Griechischen konnte N. seine „Tabulas Graecas" empfehlen, „darinnen alles auch fein richtig, kurz und deutlich gefaßt und in Schulen und Academiis hin und wieder in Europa gelesen und jr in wenig jaren über die zehn tausend Exemplar gedruckt und verkaufft worden."

N. giebt nun ausführlich und bis ins einzelste gehend an, wie mit diesen Hülfsmitteln, seinen libelli Schustricales, wie er sie drolligerweise nennt, und nach den angeführten Grundsätzen ein Knabe vom sechsten bis zum siebzehnten und achtzehnten Jahre zu lehren und zu leiten sei; und da, abgesehen von der Unterrichtsordnung Sturms, nichts anderes uns ein so genaues Bild von dem damaligen Gang des gelehrten Schulunterrichts giebt, so seien wenigstens die Grundzüge jener Anweisung hier angeführt.*) Vom 6—8 Jahre soll der Knabe deutsch und lateinisch lesen lernen, und N. hofft, daß der Schüler es bei richtiger Behandlung in zwei Jahren darin zur gehörigen Fertigkeit bringen werde. „Wenn er aber das ABC und pater noster Buch ausgelernt, muß man jm darnach das Compendium Grammaticae Philippi und kein ander Buch zu buchstabiren und zu lesen geben und muß das Compendium also etliche mal ausbuchstabiren und lesen lernen. Und ob er gleich unter des derselbigen eines oder etliche umb den Hals und Leben bringet, muß nicht schaden, dieweil sie nicht tewer und man zuvor allein einen Donat umb solch Gelt hat kauffen müssen, darumb itzunder das Compendium, der Donat und der Nomenclator kan zusamen gekaufft werden, damit er des Compendii gewohne und dasselbe kennen lerne und also hernach, wenn er es

*) Vgl. darüber auch: Morhof, Polyhistor ed. Fabricius, p. 445 f.

sol exponiren und auswendig lernen, desto eher und leichter dasselbe thun möge.“ Im 9. Jahre soll er dann das Compendium verstehen und seine Regeln behalten lernen, in sämmtlichen unaufhörlich gründlich und nach allen Seiten hin eingeübt werden und zugleich Wörter und kurze Sprüche moralischen Inhaltes auswendig lernen; daneben geht der Unterricht in der Musik und im Schönschreiben her, auf welches letztere N. als Sohn eines Kaufmanns ganz besonderen Werth legt und meint: „Es gilt und hilfft hier nicht, das man für gibt, wie gemeiniglich gelerte Leute übel schreiben. Ist drumb nicht recht oder wohlgethan, Exemplum non est regula, ist auch dagegen wiederumb war, das sie selbst an jrem bösen Schreiben keinen Gefallen han, gern besser schreiben wolten und von Hertzen klagen, das sie es nicht besser gelernet.“ Im 10. Jahre wird dann Melanchthonis grammatica parva sammt der Syntax erklärt, die Regeln werden memorirt, die Formenlehre wird durch beständiges Fragen und Antworten, auch durch Schreiben von Tabellen und Paradigmen eingeübt, und dabei beginnt die Erklärung jener Sentenzen aus Cicero, Plautus und Terenz, welche sowohl zu sachlicher Unterweisung, als zur Grundlage für lateinische Ausarbeitung dienen müßen; und damit der Knabe dieses Stoffes vollkommen mächtig werde, soll mit denselben Uebungen auch noch durch das ganze 11. Jahr hindurch fortgefahren werden. Im 12. Jahre erst beginnt die eigentliche Lectüre der lateinischen Classiker, unter welchen Cicero, Terenz, Virgil und Ovid besonders hervorgehoben werden, und aus welchen fleißig Excerpte von Sentenzen gemacht werden sollen, und damit verbindet sich der erste Unterricht in der Prosodie und die Anleitung zur Anfertigung lateinischer Verse. In den drei folgenden Jahren, also vom 13.—15., reiht sich an das Frühere die Einführung in die griechische Sprache und Literatur, wofür ganz dieselbe Methode, wie für das Lateinische, empfohlen wird, auch von N. durch entsprechende Schulbücher gesorgt ist. Außer den für Anfänger bestimmten und bereits angeführten Graecae linguae Tabulae (Basileae 1564) verfaßte er die ausführlicheren Graecae linguae erotemata (Basileae 1565), welche den im Griechischen weiter Fortgeschrittenen ähnliche Dienste leisten sollten, wie im Lateinischen die große Grammatik Melanchthons, und dazu die Gnomologia graecolatina in 2 Büchern (Basileae 1564). Mit aller Entschiedenheit dringt er darauf, daß auch das Griechische durch schriftliche Arbeiten geübt werde und selbst zur Anfertigung griechischer Verse giebt er in seinen 6 Büchern De re poëtica Graecorum (Lipsiae 1592) ausführliche Anleitung. Das 6. Buch dieser Schrift enthält eine der entsprechenden Sammlung aus den lateinischen Schriftstellern parallel gehende Sammlung Locutionum et formularum Graecarum oratoriarum, secundum tria causarum genera distributarum et contextarum fere ad exempla et formulas epistolarum. Den Stoff zur Lectüre endlich sollte das Opus aureum et scholasticum bilden, in quo continentur Pythagorae carmina aurea, Phocylidis, Theognidis et aliorum poëmata (Lipsiae 1574); diese „alii“ sind Nilus, Coluthus, Tryphiodorus, Coïntus und Lucian, welchen noch die 2 Bücher des Gnomologikons und 2 Bücher Apophthegmata eingereiht sind, alles mit lateinischen Uebersetzungen und Erklärungen versehen. Mit dem 16. Jahre kommt der Unterricht im Hebräischen hinzu, für welchen N. wiederum durch Tabulae grammaticae Hebraeae linguae (mir liegt eine Wittenberger Ausgabe von 1640 vor) und durch die Sanctae linguae Hebraeae erotemata (Basil. 1567) gesorgt hat, welchen auch, ähnlich wie seinen lateinischen und griechischen grammatischen Schriften, Testimonia veterum Hebraeorum Rabinorum, Thalmudistarum ac Cabalistarum de Christo und Apophthegmata, oracula, proverbia ac sententiae Hebraeolatinae beigefügt sind. Das 17. und 18. Jahr endlich sollte den Schüler noch in die Dialektik, Rhetorik, Physik, Chronologie, Ethik und Geographie einführen, um ihn dann, wohlvorbereitet, zu den akademischen Studien zu entlassen; und auch über jene Disciplinen waren N.s eigene Compendien zur Hand: über die Dialektik und Rhetorik (Isleb. 1581; nunc postremum recognitum Viteb. 1594), die Physik (Viteb. 1587), ferner das Chronicon (s. l. 1583), die Ethice vetus et sapiens (Lips. 1590) und die Orbis terrae partium succincta

explicatio, seu simplex enumeratio (Lips. 1589); der allgemeine Theil dieser Schrift und ein systematisches Namensverzeichnis der Erdtheile und Länder ist schon dem Chronicon als Anhang beigegeben.

Diese Uebersicht des von N. empfohlenen Unterrichtsganges zeigt zur Genüge, wie seine Haupttendenz auf das Erlernen des Lateinischen und demnächst des Griechischen gerichtet ist, und zwar, wie N. selbst sagt, „darumb, das diese zwo Linguae die zwo schönsten Linguae generis humani sein, darinnen nicht allein alle menschliche Weisheit auf Erden beschrieben, gegeben und tradiret, sondern auch major pars doctrinae coelestis darinnen gefasset, und dahero fundamentum sein Doctrinarum, Artium et Facultatum omnium." Neben den beiden classischen Sprachen will er auch die hebräische zu einem Unterrichtsgegenstande für alle Studiosos gemacht haben, „dieweil sie alma mater ist omnium linguarum..., welche alle aus jrem Leibe gekommen, denen sie allen giebt und wiederumb von keiner Sprache etwas nimmt, oder entlehnt." Realkenntnisse fallen bei dieser Unterrichtsweise nur gelegentlich aus dem Sprachstoffe ab, welcher doch vorzugsweise der grammatischen Unterweisung zu dienen bestimmt ist. Erst in den beiden letzten Jahren wird der zusammenhängenden Behandlung philosophischer und realistischer Disciplinen einiger Raum gestattet; aber auch dabei bildet die Rhetorik nur die Fortsetzung des grammatischen und stilistischen Unterrichts, die Ethik ist aus Sentenzen lateinischer und griechischer Classiker zusammengesetzt, während die Dialektik hauptsächlich dem Aufbau und der Vertheidigung des dogmatischen Systems dient, und nur in der Geschichte, Physik und Geographie bewegt N. sich freier, um dem aus den Classikern Ueberkommenen neue Thatsachen des fortschreitenden Völkerlebens aus der neueren und ausgebreiteteren Lebenserfahrung beizufügen. Das Chronikon fügt in den üblichen Rahmen der vier Monarchieen Daniels eine verhältnismäßig umfangreiche Darstellung der neueren Geschichte ein, und in der Physik wird N. so realistisch, daß er einen ausführlichen Abriß der Pathologie, Pharmakodynamik und Therapie einfügt. Ganz besonders interessant aber ist sein geographisches Compendium. Den Werth der Geographie weiß N. wohl zu schätzen. Er nennt sie und die Chronologie sehr treffend duo egregii oculi universae omnium aetatum atque temporum historiae und meint, die jungen Herrn vom Adel würden sehr wohl thun, auch um diese Studien, statt nur um Reitkünste und Pferde sich zu bekümmern, damit nicht einmal in figürlichem Sinne plötzlich „jaceat in Dreckis, qui modo Reuter erat." Wie sich nun aber N. anschickt, dem angedeuteten Unterrichtsbedürfnisse durch ein Lehrbuch zu dienen, da zeigt sich, wie die Schulmänner jener Zeit, sobald die alten Classiker sie im Stiche ließen, von jedem anderen brauchbaren literarischen Hülfsmittel verlassen und darauf angewiesen waren, die Lücken durch ihre von den Zufälligkeiten ihres Lebensganges abhängigen persönlichen Erfahrungen auszufüllen. Ueber Griechenland, Italien und Vorderasien gab es aus Griechen und Lateinern viel zu berichten, unter den Städten Deutschlands aber haben, ohne jede Rücksicht auf ihre größere oder geringere politische Bedeutung, Orte, wie Goldberg, Wittenberg, Ilfeld, Nordhausen, Sagan und Breslau, einer besonders ausführlichen Besprechung sich zu erfreuen; denn da hat N. Trotzendorf's Schule zu rühmen und deren Besprechung die Erzählnng über den Gang seiner eignen Jugendbildung beizufügen, von seinen pädagogischen Bestrebungen und Erfolgen und von der Anerkennung zu reden, die ihm nachher von Magistraten und Berufsgenossen reichlich entgegengebracht wurde. Bei andern Städten verwandelt sich die Geographie in eine Biographie dort geborener Gelehrter, oder auch in eine Bibliographie ihrer Werke. So wird bei Sevilla weitläufig von Arias Montanus und der von ihm begründeten Antwerpener Polyglotte geredet, bei Nürnberg ein Inhaltsverzeichnis von Aventins Chronik gegeben. Unser Hamburg, das doch damals schon bedeutend genug war, muß sich mit der Bemerkung begnügen: „cujus ecclesiae praefuit aliquando D. Joannes Aepinus, Theologus insignis et exercitatus, de quo testari possunt scripta quaedam theologica, quae explicationem

praecipuorum doctrinae capitum continent.“ Lüneburg aber kommt besser weg, denn da ist von den vortrefflichen Tabulae genealogicae des M. Hieronymus Henning zu berichten. Bei Venedig werden die verdienstlichen Arbeiten der hebräischen Druckerei Bombergs erwähnt und bei Nordhausen wird die liebevolle Erinnerung an den Mediciner Joh. Thalius, den Lieblingsschüler N's., Veranlassung, ein großes Verzeichnis der verdienten Männer zu geben, welche im theologischen, juristischen, medicinischen und namentlich im pädagogischen Fache aus der Schule zu Ilfeld hervorgegangen sind. Auf solche Weise gewinnt zwar N.'s Compendium eine von einem modernen Lehrbuche der Geographie sehr abweichende Gestalt; aber es zieht im höchsten Grade an durch die Naivetät und concrete Lebendigkeit, womit der Verfasser seine persönlichen Interessen und Erlebnisse zur Sprache bringt, und mir ist kein Buch bekannt, durch welches man über die Tendenz und Gesammtanschauung der protestantischen Schulmänner jener Zeit so unmittelbar und angenehm belehrt würde.

Ausdrücklicher, als der Realien, wird neben den bevorzugten classischen Sprachen der Religion gedacht; denn auch N. theilt die Grundansicht seiner gleichzeitigen protestantischen Fachgenossen, es sey „alles daran gelegen, das man Grammaticam, latinam linguam und Pietatem auffs aller vleissigste studire.“ In der That sollte denn auch die Frömmigkeit gerade so wie die lateinische Grammatik gelernt werden. Nachdem N. das Bedürfnis nach Schulbüchern, wie er sie zur Verbesserung und Förderung des Unterrichts im Lateinischen selbst verfaßt hatte, begründet hat, fährt er fort: „Und weil pietas für allen Dingen in Schulen vleißig muß getrieben werden, welcher denn die Schulen, alle Artes, Bücher, Stende und Regiment, so auff Erden sein, famuliren, ancilliren und dienen, oder des Teufels alle zugleich sein müssen, als were von nöthen, das man neben dem güldenen Kleinot Lutheri, dem kleinen Catechismo, so die Kinder fertig auswendig lernen, ein Biblidion, das ist eine kleine Bibel hätte, darinnen alle fürneme Sprüche der heiligen Schrift, von allen Capitibus Doctrinae Christianae, de vita pia, decente et sanctis moribus, alles nach Ordnung der Bücher und der Capitum von Anfang der Bibel biß zum Ende Lateinisch und Deutsch gesetzt und mit kurzen Marginalibus erkleret würden.“ Auch ein solches Buch hat denn N. 1580 zu Eisleben drucken lassen unter dem Titel: *Πανάρετον*, s. Theologia scripturae sanctae, sententiae ac doctrinae coelestes cet. Im Jahr 1582 wurde es lateinisch und deutsch neu aufgelegt unter dem Titel: Panareton, s. Biblia latino-germanica, d. i. Kleine Lateinische Deutsche Bibel u. s. w. *). Daran schloß sich dann die aus Luther's Schriften excerpirte Theologia Theandri Lutheri cet. Isleb. 1581. Die Methode nun, nach welcher der Schüler den in diesen Lehrbüchern enthaltenen Unterrichtsstoff sich aneignen soll, geht der für den stufenweisen Fortschritt des Unterrichtes im Lateinischen empfohlenen ganz parallel. Mit dem Bibelbuch zugleich wird das Paternosterbuch absolvirt. Bei dem Lesen soll der Knabe zugleich seinen Katechismus lernen und mit dem vollendeten 9. Jahre muß er damit völlig zu Stande gekommen sein. Nun werden, vom 10. Jahre an die Sprüche des Biblidion memorirt, im 11. exponirt, recitirt und sonst eingeübt, und auch im 12. Jahre werden diese Uebungen fortgesetzt, worauf der Knabe vom 13. Jahre an das neue Testament, vom 16. an auch das alte in der Ursprache kennen lernt, letzteres jedoch mit weiser Beschränkung auf die historischen Bücher, besonders die Genesis. Auch der kleine Katechismus Luthers soll nun griechisch getrieben werden nach der von N. selbst angefertigten Uebersetzung (Catechesis

*) In der mir vorliegenden 1594 zu Wittenberg erschienenen Ausgabe ist das „Panareton“ auf dem Titel weggefallen und die Titel der beiden oben genannten Ausgaben sind combinirt, so daß der Titel nun lautet: **Parva biblia Latino germanica, s. Theologia scripturae sanctae. sententiae ac doctrinae coelestes cet.** Uebrigens läßt die wesentliche Uebereinstimmung des Titels der Ausg. von 1580 und der Beschreibung des Buches selbst mit Titel und Inhalt der Ausg. von 1594 keinen Zweifel darüber, daß es sich hier nur um verschiedene Ausgaben desselben Buches handelt.

Martini Lutheri parva Graeco-Latina. Accesserunt et alia quaedam varia argumenti pii, utilis et iucundi, unde et pietatem et linguam Graecam adolescentes discere possunt. Omnia a Michaele Neandro Soraviensi edita. Basileae. 1558). Auf der so gewonnenen religiösen Grundlage baut er nun in den 3 letzten Schuljahren seine Ethik mittels der in den oben angeführten Schriften gesammelten Weisheitssprüche griechischer und römischer Schriftsteller auf, und mit liebenswürdiger Unbefangenheit weiß er diese heidnische Weisheit mit dem Christenthum zu versöhnen durch die einfache Bemerkung: „Ethica saget und leret, wie wir hie in diesem zeitlichen eusserlichen Leben uns gegen die Leute halten sollen .... Auch ein Christ aus seinem Catechismo lernet, wie er sich gegen Gott und den Nehesten halten sol, und ein jeder Christ, wes Standes er auch sey, ein jeder insonderheit genugsam berichtet ist, was er aus dem Glauben Gott und dem Nehesten aus der Liebe geben sol, das wohl keine besondere Ethica von nöthen. Noch dennoch gleichwol, weil auch die Heiden, so one Gott one Glauben leben und Christo, in zeitlichen weltlichen Dingen zu diesem eusserlichen Leben dienlich offt etwas sehen, reden, schreiben, bedenken und rathen können, so wol einem Christen nie so hätte mögen einfallen, Nam filii huius seculi sunt prudentiores filiis lucis suo loco et genere; als hat man nichts desto weniger vor junge Leute auch ein besonder Büchlein, darinnen insonderheit gefasset aus Aristotele, Platone, Xenophonte ... — und etlicher anderer weiser und gelerter Leute Büchern, Testimoniis, Reden und Sprüchen mehr, zusammen gebracht, wie man nemlich unter den Leuten, in diesem eusserlichen Leben, auch ein Heide, ein Türke eingezogen, stille, in Ruhe, Friede und Redligkeit, im Lobe leben, wol seinen Haußhalt führen und im weltlichen Regiment so regieren, das Friede und Einigkeit allenthalben erhalten, ein jeder das seine behalten, und die Obrigkeit, auch neben den Unterthanen, bleiben und in Ruhe, Liebe, Friede und Einigkeit, bei einander stets sein und leben mögen, welches denn nicht mehr ist, denn ein Stücklein panis quotidiani, dessen auch die Christen und Kirche brauchen mag, ... so ferne es wider Glauben und Liebe nicht lauffen thut, welche zwei, Glauben und Liebe, alles was unrecht, richten können und sollen." Bei diesem ethischen Unterrichte überwiegt denn auch die realistische Tendenz schon so sehr die formale, auf die Correctheit des lateinischen und griechischen Ausdruckes gerichtete, daß N. sich nicht scheut, den beiden Büchern griechischer und lateinischer Weisheitssprüche in einem dritten Buch gegen 1600 „Versus veteres proverbiales Leonini", mit seiner erstaunlichen Belesenheit aus mittelalterlichen Schriftstellern gesammelt, anzuhängen. Ja er fügt diesen unter dem Titel „Veterum sapientum Germanorum sapientia" gegen 500 deutsche Sprüchwörter bei, welche ebensowohl für die gesunde Lebensweisheit unseres Volkes, wie für den frischen Sinn, womit N. diese Volksweisheit auffaßte, ein schönes und kräftiges Zeugnis ablegen. Auch eine Reihe jener interessanten sogenannten „apologischen Sprüchwörter" findet sich hier, in welchen dem Spruche durch eine ganz kurze Andeutung ein geschichtlicher Hintergrund gegeben wird und von welchen neuerdings Edmund Höfer eine so ergötzliche Sammlung veröffentlicht hat („Wie das Volk spricht". 2. Aufl. Stuttg. 1856); z. B. „Barbati praecedant, sagt Magister Fuchß, stieß einen Bock die Treppen hinunter; da bring ich's, sagt Paul und fiel damit zur Thür hinein; Es ist besser ichts, denn nichts, sagt der Wolff und schnappet nach einem Schaf und krieget eine Mücke." Charakteristisch ist die Naivetät, mit welcher der lieben Schuljugend die derbsten Dinge dargeboten werden, gegen deren Verwendung zum ethischen Unterricht die moderne Pädagogik große Bedenken haben würde.

Diese auf die authentische Darstellung in dem „Bedenken" gestützte Uebersicht über den von N. empfohlenen Unterrichtsgang wird genügen, um für einige allgemeine Bemerkungen über N.s pädagogisches Wirken und Verdienst die erforderliche Grundlage zu bieten. Jedenfalls tritt aus dieser Uebersicht schon die Seite der pädagogischen Thätigkeit unmittelbar und deutlich in's Licht, auf welche N. seinen Hauptfleiß verwandte, durch deren eifrige Cultivirung er auch vor den tüchtigsten und thätigsten

gleichzeitigen Pädagogen sich auszeichnet und auf welcher zugleich vorzugsweise der nachhaltige Einfluß zu suchen ist, den er auf spätere Generationen ausübte; es ist dies der Eifer, mit welchem er sich bemühte, vor allem durch Abfassung brauchbarer Schulbücher die nothwendigsten Unterrichtsmittel für die neue Pädagogik im Geiste des evangelischen Humanismus zu schaffen. Wie weit dieser Eifer von seichter Vielschreiberei entfernt war, wie sehr er vielmehr auf der ausgebreitetsten und gründlichsten Sachkenntnis beruhte, davon liegt das kräftigste Zeugnis in der 340 S. umfassenden Vorrede zu den Erotemata linguae Graecae, welche von alten und neuen Bibliotheken und von den Werken, Handschriften und Büchern aus dem Gebiete der weltlichen und kirchlichen Literatur handelt. Es ist dies eine Arbeit von einer solchen bibliographischen Gelehrsamkeit, daß ihr keine andere aus jener Zeit an die Seite zu setzen sein wird; und man muß sie um so mehr bewundern, wenn man sieht, wie der Verfasser in dem Catalogus, welchen er den Erotemata linguae Hebraeae angehängt hat, eine gleiche Bekanntschaft mit der hebräischen und der an diese sich anschließenden Literatur der übrigen semitischen Dialekte verräth. Nach Havemann waren bei N.'s Tode 39 Werke von ihm gedruckt und außerdem waren noch 14 handschriftlich vorhanden, Zahlen, welche sich noch bedeutend höher stellen, wenn man die einzelnen Werke zählt, welche zuweilen von sehr verschiedenem Inhalte, unter einem Haupttitel oder auch nur unter einem Einbande zusammen herausgegeben worden sind. N. selbst kann schon 1565 im Anhange zu den Erotemata ling. Graec. 10 bereits gedruckte und 17 druckfertige Schriften anführen, unter welchen letzteren sich namentlich die Uebersetzungen griechischer Classiker des Homer, Hesiod, Pindar, Theokrit, Apollonius u. a. finden. Ein vollständigeres Verzeichnis seiner Schriften findet sich bei Leuckfeld in den Antiquitates Ilfeldenses und in der Fortsetzung von Jöcher's Gelehrtenlexicon. Für unseren Zweck genügt es, die in bestimmter pädagogischer Absicht verfaßten Werke oben an ihrem Orte angeführt zu haben, welche, zum Beweise ihres weitverbreiteten und nachhaltigen Einflusses, meist mehrmals aufgelegt worden sind. Was nun Inhalt und Art dieser Bücher angeht, so hat N. in der lateinischen Grammatik, wie in der Rhetorik und Dialektik, die grundlegenden aber für das Bedürfnis der Schüler zu ausführlichen und zu wissenschaftlich gehaltenen Compendien Melanchthons für den Gebrauch der Schule zu vereinfachen und zu popularisiren versucht. Seine verschiedenen Sammlungen von Stellen der Classiker giengen der Theorie zur Seite, um die Sprache praktisch einzuüben und zugleich den Schülern allerlei nützliche Kenntnisse mitzutheilen. In letzterer Beziehung bilden diese Sammlungen den Uebergang zu den Anthologieen von Weisheitssprüchen, welche N. unter dem Namen einer Ethice veterum herausgegeben hat. Diese Anthologieen sind besonders characteristisch für den Standpunct jener Zeit. Einmal nämlich zeigen sie, in wie hohem Grade man das classische Alterthum als die eigentliche Fundgrube aller Lebensweisheit betrachtete, und dann, in wie unmittelbarer und vollständiger Abhängigkeit man sich von den alten Schriftstellern befand, so daß man weder dazu kam, dem von ihnen Ueberkommenen etwas von dem Eigenen hinzuzuthun, noch dem überlieferten Stoff auch nur eine neue, den Anforderungen der veränderten Zeit entsprechende Form zu geben. Es hatte dies einen doppelten Nachtheil zur Folge. Auf der einen Seite wurde durch die Absicht, aus dem Schatze der alten Literatur den Schülern zugleich auch etwas im praktischen Leben unmittelbar Verwendbares zu bieten, die Rücksicht auf die Classicität und auf die Verständlichkeit der Schriftsteller zurückgedrängt: während z. B. Homer in den Hintergrund tritt, werden Epigonen zweiten und dritten Ranges und Pindar zur Schullectüre verwandt. Und auf der andern Seite bemüht man sich nicht einmal, die Weisheitssprüche der Alten auch nur nach einer gewissen Sachordnung zusammenzustellen: wie in der biblischen Ethik die Sprüche nach der Reihenfolge der biblischen Bücher folgen, so stellt N. auch die Stellen der Classiker nach den Schriftstellern, welchen sie entnommen sind, ganz äußerlich nebeneinander, von dem Boden, aus welchem sie verpflanzt worden sind, hängt ihnen so zu sagen die Erde

noch an den Wurzeln und um ihre Acclimatisation in dem neuen Boden, auf welchem sie Früchte bringen sollen, macht man sich keine besondere Sorge. Es kommt also bei diesem Humanismus weder die Eigenthümlichkeit des Alterthums, noch kommen die Ansprüche der Gegenwart zu ihrem vollen Recht. Damit hängt denn auch zusammen, daß in allen Zweigen des Unterrichtes die Methode vor allem, ja fast ausschließlich, auf ein getreues Memoriren des Ueberlieferten gerichtet ist. Auf diese Weise geben denn auch N.'s Schriften für das, was Raumer so treffend den verbalen Realismus jener Pädagogik genannt hat, treffende Belege; auch in den Realien bleibt man von dem Buchstaben der Classiker abhängig und wagt nicht recht, sich frei zu bewegen und mit eigenen Augen zu sehen, wiewohl, namentlich in N.'s Physik, Geographie und Chronologie gesunde Keime eines realen Realismus enthalten sind, welchen eine sorgfältigere Weiterbildung in der späteren Zeit zu wünschen gewesen wäre.

Den Nachtheilen, die eine solche Auffassung und Behandlung der pädagogischen Aufgabe im Gefolge haben konnte, wurde nun aber bei N. durch dasjenige begegnet, wodurch überhaupt die Schwächen der Methode am besten compensirt werden können, und ohne welches auch die beste Methode nicht viel fruchtet, durch die gesammte ausgezeichnete pädagogische Persönlichkeit des Mannes. Die docta atque eloquens pietas, wie Sturm das pädagogische Ideal jener Zeit treffend formulirt hat, war in der That in N. auf eine ungewöhnliche Weise verwirklicht. Man kann das Urtheil sich gefallen lassen, welches F. A. Wolf in seinen Vorlesungen über die Encyklopädie der Alterthumswissenschaft über N. fällt (herausgeg. von Gürtler S. 475), daß er kein singulärer Kopf als Schriftsteller gewesen sei, aber als Sprachkenner sich sehr verdient gemacht habe und daß sein Charakter sehr bieder gewesen sein müße. Denn ein eigentlich genialer Geist war N. nicht, aber er besaß ein ausgezeichnetes Talent der lebendigen Auffassung und Aneignung sowohl wie der anregenden und klaren Mittheilung, welches durch den regsten und treuesten Lern- und Lehreifer zur kräftigsten Wirksamkeit gesteigert wurde. Nicht bloß im Lateinischen hatte er es in Rede und Schrift zu großer Fertigkeit gebracht, auch das Griechische handhabte er, und selbst in Gedichten von allen möglichen Versmaßen, mit der größten Leichtigkeit; als auf einen Beleg hierfür mag nur auf das Gedicht hingewiesen werden, welches in nicht weniger als 222 sapphischen Strophen De miseria, una etiam dignitate et gloria paedagogorum handelt. Seinem treuen Eifer aber gelang es durch Lehre und Beispiel so anregend auf seine Schüler zu wirken, daß der berühmteste unter ihnen, Lorenz Rhodomann, ihm nachrühmen konnte, es seien mehr feine Griechen aus der Schule zu Ilfeld hervorgegangen, als einst Helden aus dem trojanischen Pferde, daß die Neandrici auf der Universität durch ihre tüchtige Vorbereitung vor allen sich hervorthaten und daß, obgleich, wie bereits bemerkt, N. allein Rector und Lehrer und Hausmeister, kurz alles in allem sein mußte*), doch Melanchthon die Schule zu Ilfeld „um der treuen Arbeit Neanders willen" für das beste Seminar im Lande erklärte. (Havemann, S. 24, nach Leuckfeld, antiq. Ilfeld.). Diese stille, treue, mit selbstverläugnender Hingebung um das Einzelnste sich bekümmernde und von dem wärmsten persönlichen Interesse für jeden Schüler getragene Arbeit macht denn auch, wenn wir ihn mit seinen beiden großen pädagogischen Zeitgenossen, Trotzendorf und Sturm vergleichen, welchen er als dritter im Bunde würdig sich anreiht, das eigentlich Charakteristische in der pädagogischen Thätigkeit N.'s aus. Eine solche Treue aber konnte nur auf dem Boden der lebendigen Frömmigkeit entstehen, welche einen Grundzug in seinem Wesen ausmacht. Wie in seinen Classikern, so ist er in der heiligen Schrift bewandert,

*) Eine Art pädagogischer Hausordnung, welche das Verhalten des Zöglings von der Morgen- und Abendandacht bis zu den speciellsten Requisiten eines anständigen Benehmens bei Tische regelt, gibt N. in dem Schriftchen, welches den Titel führt: De puerorum disciplina et moribus praecepta pauca, et breves vitae piae et probatae regulae, und welches Vormbaum im Anhange zu den „Bedenken" a. a. O. S. 761—765 mittheilt.

und er hat seiner Theologia scripturae sanctae sehr beachtenswerthe Regulae ad intelligendam scripturam beigegeben. Zugleich spiegelt er auf das intensivste den tiefen und fortwirkenden Eindruck wieder, welchen Luther's gewaltige Persönlichkeit auf empfängliche Gemüther hervorgebracht hatte: bei jedem Anlasse strömt sein dankbares Herz über in das begeisterte Lob dieses Gottesmannes. Mehrere seiner Schriften schließt seine fromme Demuth, wie mit einem Wahlspruche, mit dem Spruche des Predigers: Vanitas vanitatum et omnia vanitas! und mit dem Spruche des Paulus: Qui gloriatur, in Domino glorietur! und gar oft klingt uns aus ihnen der Ton entgegen, welchen er im „Menschenspiegel“ am vollsten angeschlagen hat, der Ton heiligen Heimwehs des Pilgers, welcher weiß, daß er hier keine bleibende Stadt hat, und welcher darum die zukünftige sucht. In dieser Stimmung und in dem ermunternden Verkehr mit den Berufsgenossen an den benachbarten Schulen zu Nordhausen, Quedlinburg, Walkenried u. s. w. fand er denn auch die Kraft, die schwere Arbeit und die mancherlei Anfechtungen seines Berufslebens zu überwinden. Und wenn ihm einst Gigas, der Rector von Schulpforte sagte: „Ihr soltet euch lieber einmal haben lebendig schinden lassen, denn so viel lange Jahr fürnemlich mit der jetzigen teufelischen bösen Jugend umbgangen haben“ (Orbis terr. S. 100,b); so hielt sich N. lieber an seines Luthers Rath, daß ein rechtschaffener Schulmeister nicht auf der Welt, sondern auf Gottes Lohn sehen müße. Und er konnte sich ja auch mit Paulus rühmen, daß Gottes Gnade an ihm nicht vergeblich gewesen sei. Als sein Vater, der einst den in weltlichen Geschäften schlechtbestandenen Sohn in ein Kloster verwünscht hatte, ihn später bat, doch sich nicht allzusehr anzustrengen und im Kloster nicht ganz zu versauern, und N. dagegen auf seine so erfolgreiche und ehrenvolle Thätigkeit hingewiesen hatte, da zeigte sich auch der Vater bekehrt: „Der heilige Wille des Herrn, so sprach er, geschehe! Gott empfehle ich dich und alle deine Angelegenheiten; thue was du für richtig und für das beste, für Gott wohlgefällig und dem Nächsten heilsam hältst, denn du bist weiser, denn ich, der ich auf die Wissenschaft nicht viel Zeit habe verwenden können.“ Von Jahr zu Jahr wuchs auch sein Ansehen in der gelehrten und pädagogischen Welt, und ob er schon von den ihm an verschiedenen Orten zu Theil gewordenen Ehrenbezeugungen mit einer, nach so mancherlei Berufsleiden ihm wohl zu gönnenden, Freude berichtet, so artet diese Freude doch niemals in Selbstgefälligkeit aus, in welcher er vergessen könnte, in allen Fällen Gott allein die Ehre zu geben.

Nach einem solchen Leben durfte N. getrost sagen: „Mich reut mein Leben nicht; ich fürchte mich nicht, weil ich einen gnädigen Gott habe.“ Im J. 1562 hatte er sich mit Anna Windeler aus Nordhausen vermählt. Zwei Knaben und zwei Mädchen waren aus dieser Ehe hervorgegangen, von welchen die jüngste, Maria, mit Mylius, Pfarrer zu Ilfeld, verheirathet war. Am 28. April 1595 hielt dieser seinem Schwiegervater die Leichenrede. Nachdem N. fast ein halbes Jahrhundert lang an der Schule zu Ilfeld gewirkt hatte, wurde der Siebenzigjährige kurz vor Ostern 1595 von einem Fieber ergriffen. Hören wir, was sein Schwiegersohn, der zugleich als Seelsorger bei dem Kranken fungirte, über dessen letzte Augenblicke sagt (bei Havemann S. 44 f.): „Ach lieber Domine Pastor, sprach er zu mir, ist das nicht eine große Herrlichkeit unserer Seelen, daß sie mit dem Leibe nicht stirbt, sondern lebendig bleibt? Item daß sie bei Christo in seinem Reich bei Gott und den lieben Engeln lebt in Friede und Freude des heiligen Geistes bis an den jüngsten Tag? Das alles haben wir ja unserem lieben Herrn Christo zu danken.“ Und sprach weiter: „Ach, wie wird mir doch die Zeit so lang werden, ehe ich dahin komme! und wie werde ich beneben meinen lieben Großeltern und Eltern so manchen frommen, lieben Christen und so viel guter herrlicher Freunde da finden und antreffen; Gott helfe mir dazu balde. Amen!“ Dann neigte er uns allen mit dem Haupte zu und schlief seliglich im Herrn ein, ohne einige Klage und Bewegung. Es war die vierte Stunde Nachmittags des 26. April 1595. Einer der tüchtigsten, einflußreichsten, edelsten und treuesten Jugendführer war gestorben; der letzte aus dem

großen pädagogischen Dreigestirn des 16. Jahrhunderts. Valentin Trotzendorf († 1556), Johannes Sturm († 1589) und Michael Neander.

G. Baur.

Neapel, s. Italien.

Nebenämter und Nebenbeschäftigungen der Lehrer. Jedes Amt muß seinem Inhaber eine angemessene Anzahl von Mußestunden zur freien Verfügung übrig lassen. Es liegt in der Natur der Sache, daß die Lehrer ihre freie Zeit vorzugsweise mit ernster, gemeinnütziger, geistiger Thätigkeit auszufüllen geneigt sein werden. Die Fortbildung für ihren Beruf und freie wissenschaftliche Arbeit würden das Nächstliegende sein, wenn nicht hinzukäme, daß die große Mehrzahl aller Lehrer nur zu starke Gründe hat, ihre Mußestunden zu Steigerung ihres Einkommens zu verwerthen. So finden wir denn von jeher, daß die Lehrer mehr als irgend ein andrer Stand neben ihrem eigentlichen Amte noch andere Aemter bekleiden oder andern gewinnbringenden Beschäftigungen, bald in gewerbsmäßiger bald in freierer Weise, obliegen. Vor der Reformation und noch reichlich ein Jahrhundert nach derselben gab es außer rein kirchlichen Anstalten fast ausnahmslos nur städtische Schulen: die Lehrer standen zu dem Magistrat als dem Patron in einem contractlichen, meist ganz privatrechtlichen Verhältnis; wenn sie ihren unmittelbaren Verpflichtungen nachkamen und sonst durch ihr Leben kein grobes Aergernis gaben, mochten sie ihre freie Zeit nach Belieben verwenden, ja es wurden an den Volksschulen sehr häufig Lehrer angestellt, die bereits ein sonstiges Gewerbe trieben und gar nicht gesonnen waren, dasselbe auch nur zu beschränken. Als sich im 17. Jahrhundert die höheren Schulen mit immer mehr gelehrtem Ballast beluden, als jede Stadtgemeinde ihr Gymnasium zu möglichster Universitätsähnlichkeit heraufschraubte und doch nicht viel Geld aufwenden konnte oder wollte, wurden Geistliche, Aerzte, Rechtsgelehrte unbeschadet ihrer sonstigen Wirksamkeit als Lehrer angestellt. So war oft das Lehramt Nebensache; noch zu Anfang des gegenwärtigen Jahrhunderts wurde in Elbing ein anerkannt tüchtiger Lehrer des Gymnasiums nicht zum Director gewählt, weil er sich nicht verpflichten wollte, seiner advocatischen Praxis zu entsagen. Dies wurde erst allmählich anders, als der Staat anfieng eigene Lehranstalten in größerer Anzahl zu errichten und die Communalschulen seiner gleichmachenden Beaufsichtigung unterwarf. Jetzt erst wurde die Lehrthätigkeit ausschließlicher Lebensberuf, und indem man die Rechte und Einkünfte der Lehrer wenigstens einigermaßen sicherte und vermehrte, fieng man zugleich an, auf den ganzen Menschen Beschlag zu legen, Nebenämter und Nebenbeschäftigungen höchstens zu dulden und unter strenge Aufsicht zu nehmen. Wie unendlich reich die Neuzeit an obrigkeitlichen Verordnungen in dieser Beziehung ist, kann bei Kirsch, Deutsches Volksschulrecht, II, S. 154—186 nachgelesen werden. Alle einzelnen möglichen Fälle hier aufzuzählen und zu beurtheilen, würde einen ganz unverhältnismäßigen Raum einnehmen; ich beschränke mich deshalb auf eine systematische Uebersicht, der sich die einzelnen nicht aufgeführten Fälle leicht einordnen lassen, und füge derselben einzelne Bemerkungen bei.

Mit dem Lehramte können verbunden werden: I. Nebenämter und zwar 1. Ehrenämter, 2. besoldete Aemter; II. Gewerbe; III. freie Beschäftigungen.

I. Nebenämter, 1. Ehrenämter, a. in der Kirche: Mitgliedschaft in Kirchenvorständen, Kirchenräthen u. dgl.; daß es nur sehr erfreulich sein kann, wenn das Ansehen eines Lehrers in seiner Gemeinde so fest begründet ist, daß er zu solchen Aemtern gewählt wird, ist unverkennbar; alle Bedenken, welche dagegen erhoben worden sind, wurzeln in dem Bestreben, den Lehrern alle Selbständigkeit zu verkümmern. b. in dem Ganzen des Staatslebens: Wahl zum Landtagsabgeordneten; ob ein gewissenhafter Lehrer eine Stellung übernehmen kann, die ihn wiederholt auf längere Dauer von seinem Amte entfernt und an den politischen Kämpfen und Parteiungen des Tages thätigen Antheil zu nehmen zwingt, ist allerdings fraglich; andrerseits ist es wünschenswerth, daß in den Volksvertretungen auch für das Schulwesen Fachmänner

thätig seien; es wird eben in jedem einzelnen Falle der ernsten Prüfung des einzelnen überlassen bleiben müßen, ob ihn die Annahme einer Wahl näheren Pflichten entzieht oder nicht, ob er als Abgeordneter wirklich mehr nützen kann, als in seinem unmittelbaren Beruf, ob er einen ausreichenden Ersatzmann findet oder nicht; keinesfalls wird es gerechtfertigt sein, den Lehrer von dem höchsten staatlichen Ehrenamte durch die Gesetzgebung auszuschließen. Schwurgerichte: nach den bestehenden Gesetzgebungen können meist nur die Lehrer an höheren Schulen berufen werden*); da von ihnen unbedingt anzunehmen ist, daß sie den Willen und die Einsicht besitzen, einen gerechten Wahrspruch selbständig zu finden, so wird es in der Ordnung sein, ihnen dies Ehrenamt auf keine Weise zu erschweren; die verhältnismäßig immer nur kurze und seltene Unterbrechung ihrer amtlichen Thätigkeit muß sich ebensogut wie in Krankheitsfällen, bei der Einziehung zur Landwehr u. dergl. decken lassen. c. in der Gemeinde: zu Mitgliedern der Gemeindevertretung (Gemeinderath, Stadtverordneten) sind ebenfalls meist nur die Lehrer an höheren Schulen wählbar, in die Stadtverwaltung (Stadtrath, Magistrat) oft auch diese nicht; so umfassend und zeitraubend sind die Geschäfte der Gemeindevertreter fast nirgends, daß sie dem Lehrer die für sein Amt nöthige Zeit verkürzen sollten**); dagegen ist seine Wahl ein Beweis des Vertrauens, welches er bei seinen Mitbürgern genießt, und indem ihm das Gemeindeamt vielfache Gelegenheit bietet, die Verhältnisse, in und unter denen er wirken soll, von einem weiteren und freieren Standpuncte aus zu betrachten, wird es einer geeigneten Persönlichkeit auch in ihrem Lehramte entschieden förderlich sein können; die Besorgnis, daß der Lehrer in einer solchen Stellung persönlichen Verfeindungen u. dergl. zu sehr ausgesetzt sei, fällt wohl kaum ins Gewicht, da ja seiner Wahl das wohlbegründete Vertrauen seiner Mitbürger schon vorausgehen muß. ***)

2. Unter den besoldeten Nebenämtern des Lehrers nimmt durch seine Bedeutung in Gegenwart und Vergangenheit die erste Stelle ein der Kirchendienst als Küster, Kirchner, Meßner u. dergl. Durch die neueren Untersuchungen über die Geschichte des deutschen Volksschulwesens ist erwiesen, daß ursprünglich nicht den Lehrern der Kirchendienst, sondern den Kirchendienern das Lehramt in der Volksschule übertragen wurde; eigentlich sollte der Geistliche der Lehrer wie der Erwachsenen so auch der Kinder sein; wenn der steigende Umfang seines Amtes dies unausführbar machte, vertrat wie in anderen Verrichtungen, so auch in der Unterweisung der Kinder der Kirchendiener seine Stelle, was um so naturgemäßer war, da in der vorreformatorischen Zeit die Meßnerstellen nicht selten mit jungen Klerikern besetzt waren. Hier liegt also jedenfalls ein geschichtlich tief begründetes Verhältnis vor, und schon deshalb muß die Forderung, es gänzlich und plötzlich zu beseitigen, welche jetzt von einer Seite her erhoben wird, sehr reiflich erwogen werden. Daß durch die fortdauernde Vereinigung des Kirchen- und Schuldienstes dem Lehrer etwas seines Standes unwürdiges zugemuthet werde, kann ich durchaus nicht zugeben; der Kirchendienst an sich kann nie etwas unwürdiges sein; wenn aber hier oder da ein Geistlicher thöricht genug ist, von dem Küster Dienste zu fordern, welche nicht sowohl der Kirche als der Person des Geistlichen geleistet werden, so ist es allerdings Pflicht der Aufsichtsbehörden, solchem verderblichen Unfug mit aller Entschiedenheit entgegenzutreten. †) Andrerseits aber kann

*) In Württemberg auch die andern. D. Red.

**) Die Verhältnisse sind in verschiedenen Staaten verschieden; zu den oben genannten Aemtern haben in Württemberg die Lehrer keine Zeit; von der Verpflichtung, Geschworener zu sein, können sie sich dispensiren lassen. D. Red.

***) Aber ein Mitglied der Gemeindecollegien, das durch ein wohlbegründetes Vertrauen in dieselben berufen wurde, kann nach Ablauf der Amtsperiode ohne seine Schuld das Vertrauen nicht weniger Mitbürger verloren haben. D. Red.

†) Verrichtungen wie Uhraufziehen, Läuten, Reinigen der Kirche u. dergl. muß der Lehrer als Meßner jedenfalls durch andere Personen besorgen lassen dürfen. D. Red.

ich auch denen nicht beistimmen, welche behaupten, daß zwischen der Stellung des Kirchendieners und des Volksschullehrers in allen Fällen ein nothwendiger, schlechthin unlösbarer, innerer Zusammenhang stattfinde. Wenn wir das geistige und sittliche Band, welches Kirche und Schule gemeinsam umschlingen und zusammenhalten soll, nicht anders zu verkörpern wissen als dadurch, daß wir gewisse Amtshandlungen, von denen die des Kirchendieners überdies vorherrschend äußerlicher Art sind, einer und derselben Person auferlegen, so ist es mit unserer Weisheit nicht weit her. Daß der Geistliche zu dem Lehrer, welcher einen besondern Beruf sittlich-geistigen Gehalts auf dem Grunde besonderer Vorbildung erfüllt, nicht in demselben Verhältnis steht wie zu dem Kirchendiener, ist doch außer Zweifel, und nicht immer werden beide Persönlichkeiten geeignet sein, dies Doppelverhältnis rein durchzuführen, ohne daß einen von beiden eine wirkliche Verschuldung trifft. Ebenso ist es fraglich, ob die Zeit immer zu Bestreitung beider Aemter ausreichen wird; in großen Gemeinden schwerlich, und ganz unleugbar ist es ein schwerer Uebelstand, wenn die Schule ausfällt, so oft der Lehrer zu einer Taufe, Hochzeit, Krankencommunion, Beerdigung u. s. w. abberufen wird. Ist der Lehrer ein wahrhaft kirchlich gesinnter Mann, so wird er den Zusammenhang zwischen Kirche und Schule lebendig erhalten, auch ohne den Kirchendienst zu besorgen; ist er es nicht, so wird sein Doppelamt sehr wenig helfen. So scheint denn die neuerdings im Großherzogthum Baden amtlich vorgeschlagene Einrichtung viel für sich zu haben, daß der Lehrer die Stelle des Kirchendieners dann gegen eine ausreichende Entschädigung zu übernehmen verpflichtet ist, wenn die Gemeinde es wünscht. Von dem Amte des Küsters ist wenigstens in größern Gemeinden meist getrennt das des Organisten und des Cantors; ihre Vereinigung mit der Schulstelle ist unbedenklich und meist wünschenswerth; aber erzwungen darf auch sie nicht werden. Vgl. Palmer, evangelische Pädagogik, 3. Aufl., S. 425 ff., J. B. Meyer, Religionsbekenntnis und Schule, S. 37, 53.

Andere besoldete Nebenämter sind selbst wieder pädagogischer Natur: taubstumme und blinde Kinder werden da, wo die betreffenden Anstalten nicht zugänglich oder nicht ausreichend sind, am besten tüchtigen Lehrern gegen Entschädigung zur Ausbildung anvertraut; an Fortbildungsschulen aller Art, seien sie von dem Staat oder der Gemeinde oder von freien Vereinen gestiftet, bietet sich den Lehrern ein weites Feld zu segensreicher und zugleich einträglicher Wirksamkeit; nicht selten ist der Fall, daß eine Lehranstalt eines Ortes nicht die ausreichende Zahl von Lehrern selbständig anstellen kann; da ist denn das beste Auskunftsmittel, daß sie Lehrer andrer, vollständig ausgestatteter Schulen aushülfsweise heranzieht. Ungleich wichtiger ist die Betheiligung der Volksschullehrer an der Erneuerung ihres eigenen Standes, an der Heranbildung künftiger Volksschullehrer: je vollständiger ein Staat seine Pflicht, gute und hinreichend zahlreiche Schullehrerseminarien zu errichten, erfüllt, desto weniger wird es vorkommen, daß junge Leute bis zu ihrer Lehrerprüfung von einzelnen Lehrern privatim ausgebildet werden; doch werden Fälle dieser Art nie ganz ausbleiben und in der Hand eines vorzüglichen Lehrers sowohl diesem selbst, der seinen eignen Bildungsgang dabei gleichsam noch einmal durchzumachen genöthigt ist, als dem Schüler, wenn ein gediegener Charakter allseitig auf ihn einwirkt und ihn früh in die rechte Praxis einführt, sehr gute Früchte tragen können; im allgemeinen aber ist diese Art, junge Lehrer heranzubilden, gewiß möglichst zu beschränken, schon deshalb, weil nur selten ein Lehrer seine Zöglinge in allen Lehrgegenständen und in jeder Hinsicht zu voller Tüchtigkeit zu leiten fähig ist. Weit wichtiger ist die Wirksamkeit der Lehrer für die Zeit, wo die künftigen Lehrer die Volksschule hinter sich haben und zum Eintritt in das Seminar noch nicht alt und reif genug sind, also etwa die Zeit vom 14. bis 17. Lebensjahre. Hier bleibt dem Staate, wenn er überhaupt eingreifen will und darf, nichts übrig, als entweder besondere „Präparandenanstalten" zu errichten oder die „Präparanden" einzelnen Geistlichen und Lehrern zu überweisen. Meines Wissens hat sich der Staat nur in Preußen

mit dieser Frage eingehend beschäftigt*) und in dem Regulativ vom 2. Okt. 1854 den Satz an die Spitze gestellt, „der Staat werde auch fernerhin keine geschlossenen Präparandenanstalten einrichten, sondern rechne nach wie vor auf die freiwillige Thätigkeit der Geistlichen und Lehrer." Trotzdem daß die Provincial- und Bezirksbehörden im Anschlusse an dieses Regulativ dem Präparandenwesen fortwährend ihre Aufmerksamkeit zuwenden, scheint doch der Erfolg immer noch ein sehr dürftiger zu sein; und das ist leicht begreiflich, denn wo der Staat auf die freiwillige Thätigkeit seiner Angehörigen rechnet, da muß er sie auch wirklich frei walten, ihre Thätigkeit eine freie sein lassen; statt dessen ist der Präparandenunterricht in Preußen durch zahlreiche Verfügungen auf dem Papier bis in das Kleinste und Einzelnste geregelt, und alle diese Verfügungen beweisen doch nur, wie wenig im Schulwesen durch die trefflichsten Anordnungen erreicht wird, wenn man kein inneres Leben und keine freudige Thätigkeit zu erwecken vermag; es bleibt dabei, daß die Zahl solcher Lehrer gering ist, welche Neigung und Befähigung in sich vereinigen, junge Leute als Genossen des eigenen Hausstandes gegen sehr kärglichen Lohn aufzunehmen, ihnen Lehrer und Vorbild zu sein und sie so zum Eintritt in ein Seminar wirklich reif zu machen, und das wird durch alle schulpolizeiliche Zucht nicht anders werden. Darin allerdings wird man der preußischen Regierung gewiß beistimmen, daß die Einrichtung geschlossener Präparandenanstalten noch unfruchtbarer sich erweisen würde; daraus folgt aber nur, daß man es den jungen Leuten, welche später das Seminar besuchen oder die Lehrerprüfung ablegen wollen, ganz freistellen muß, auf welchem Wege sie sich dazu vorbereiten, nur über das Vorhandensein einer wirklich genügenden Bildung ist durch Prüfungen zu sorgen. Dann wird es wohl auch nicht an Lehrern fehlen, welche sich allein oder in Verbindung mit Amtsgenossen diesem Geschäft freudig und erfolgreich unterziehen.

Besoldete Nebenämter bieten dem Lehrer ferner das Gericht und die Gemeinde, indem sie ihn als Gerichtsschreiber, als Gemeindeschreiber und Rechnungsführer verwenden. Diese Aemter werden sehr leicht die Regelmäßigkeit in Ausübung des Lehramtes stören, ja den Lehrer seinem Berufe fast zu entfremden geeignet sein. Es ist deshalb in der Ordnung, daß in mehreren Staaten die Verbindung dieser Aemter ganz verboten oder doch wesentlich erschwert ist; nur in Bayern war sie wenigstens vor einigen Jahren noch Regel (Kirsch, II, S. 158**), und in einzelnen Theilen Preußens, in Oberschlesien und Posen, kann sie aus dem sehr zwingenden Grunde noch nicht ganz beseitigt werden, weil in vielen Dörfern der Lehrer die einzige Person ist, die schreiben oder doch ein Actenstück ordentlich abfassen kann.

II. Gewerbe. Daß eine ganze Reihe von Gewerben, namentlich Schankwirthschaft, Schlächterei, Halten eines Kramladens, Winkeladvocatur, Musikmachen an öffentlichen Orten u. dergl. den Lehrern ganz unbedingt verboten sein muß, versteht sich von selbst. Fraglicher ist es, ob der Betrieb aller Handwerke für schlechthin unzuläßig ererklärt werden soll; daß er unter der Würde eines Lehrers sei, ist nicht unter allen Umständen und nicht in dieser Allgemeinheit richtig; ehrliche, tüchtige, an sich anständige Arbeit kann eigentlich nie entwürdigen; wohl aber liegt darin eine Gefahr, daß ein Handwerk nur dann wirklich gewinnreich ist, wenn es in nicht zu geringer Ausdehnung betrieben wird und wenn der Handwerker dem Publicum in jedem Augenblick zu Diensten steht, wo dann die Vernachlässigung des Lehramtes kaum ausbleiben kann; vielleicht noch bedenklicher ist es, wenn der Lehrer von den Eltern seiner Schüler in irgend einer andern Eigenschaft Geld für sich zu fordern hat. So wird es denn wohl dabei bleiben müßen, daß der Lehrer nicht zugleich Handwerker von Profession sein darf; wenn er aber z. B. der einzige im Dorf ist, der sich leidlich auf das Repariren von

*) Vgl. dagegen z. B. den Art. Bayern S. 438 u. d. Art. Präparanden; in Sachsen hat der Staat die Präparandenanstalten als Proseminare mit den Seminarien verbunden. D. Red.

**) Vgl. Encykl. Bd. I. S. 440. D. Red.

Uhren versteht, so wird wohl niemand scheel dazu sehen, wenn er diese Arbeit für Geld und gute Worte besorgt; und ähnliche Fälle lassen sich noch mehrere denken. — Ein anderes, recht einträgliches Gewerbe ist die Uebernahme von Agenturen für Versicherungsgesellschaften aller Art, wozu sich in kleinen Städten oft gerade Lehrer am besten eignen werden. An sich ist gegen diese Nebenbeschäftigung gewiß nichts einzuwenden, dennoch ist eine Gefahr mit ihr verbunden, die ich wenigstens andeuten will: der Lehrer bekommt auf diese Weise nicht ganz geringe Summen fremden Geldes in die Hände; wenn sein eignes Einkommen dabei ein kärgliches ist, so kann dies nur zu leicht böse Verwicklungen nach sich ziehen; so wird es gut sein, wenn nur besser gestellte oder ganz charakterfeste Männer und solche, die — tüchtige, ordentliche Frauen haben, mit diesem Gewerbe sich beschäftigen.*)

III. Freie Beschäftigungen. Hier steht für den Lehrer auf Dörfern und auch in kleinen Städten der Landbau in allen seinen Zweigen obenan; am wenigsten empfiehlt sich der eigentliche Ackerbau; er nimmt zu leicht den ganzen Menschen in Beschlag und läßt den Lehrer „verbauern"; überdies verstehen seine Mitbürger meist mehr von demselben und können größere Mittel daran setzen als der Lehrer, und so drückt ihn auch dies leicht innerlich und äußerlich herab.**) Wesentlich anders steht es mit dem Gartenbau und der Obstzucht; es ist dies schon an sich eine feinere Arbeit, und in ihr wird der Lehrer leicht ein Vorbild für die Gemeinde werden können; es wird seiner nächsten amtlichen Aufgabe sogar zu gute kommen, wenn er die Kinder an diesen Arbeiten theilnehmen läßt, nicht um ihre Zeit und Kraft für sich auszubeuten, sondern um auch hier lehrend und veredelnd auf sie zu wirken; dann wird er leicht auch die Eltern für die Sache gewinnen. An den Gartenbau schließen sich leicht und natürlich Bienenzucht und Seidenbau an. Alle diese Erwerbszweige kann der Lehrer zunächst für sich selbst betreiben; noch besser ist es, wenn er auch diese Bemühungen zugleich der Gemeinde und dem allgemeinen Wohlstande zu gute kommen läßt, wenn er also seine Anleitung von den Kindern auch auf die zugänglichen Eltern überträgt, wenn er eine Gemeindebaumschule anlegt, wenn er einen Mittelpunct abgiebt für alle, die sich mit Seidenbau beschäftigen, wobei ihm selbst natürlich immer ein billiger Gewinn zufließen muß. In den meisten Staaten wird diese Art von Thätigkeit durch gesetzliche Bestimmungen mit Recht eifrig gefördert und unterstützt. — Dagegen ist die Ausübung der Jagd den Volksschullehrern in manchen Staaten geradezu verboten: daß sie wegen des mit ihr verbundenen Blutvergießens dem Lehrer nicht zieme, will mir nicht einleuchten; auch zum Wilderer wird ein Lehrer wohl so leicht nicht werden; höchstens das ist bedenklich, daß die Jägerei erfahrungsmäßig leicht zu einer den ganzen Menschen beherrschenden Leidenschaft ausartet; aber die menschlichen Leidenschaften lassen sich nun einmal durch Polizeimaßregeln nicht bändigen, und immer ist es besser, daß der Lehrer dann und wann freie Stunden oder selbst Tage auf der Jagd zubringt, als daß er jeden Abend im Wirthshause oder beim Nachbar oder in der eigenen Wohnung Solo oder Whist oder Skat spielt, was sich doch nicht verbieten läßt.***)

Unter den freien Beschäftigungen nehmen endlich noch einen sehr erheblichen Raum

*) In Württemberg wird in neuerer Zeit die Feldmesserei und die Postexpedition immer häufiger von Lehrern besorgt. D. Red.

**) Sollte dies auch dann zu befürchten sein, wenn gerade so viel Grundstücke zu dem Schuldienst gehören, daß der Inhaber seinen Bedarf an Brodfrüchten selbst bauen und eine kleine Oekonomie führen kann? Wäre damit nicht die beste Gewähr gegen Noth und Mangel und zugleich eine den Lehrer mit den Eltern oder Schülern nicht bloß äußerlich verknüpfende Gleichartigkeit der Interessen gegeben? D. Red.

***) Ein Lehrer, der die Nacht auf dem Anstand zugebracht hat, wird aber wenig Frische mehr in die Schule mitbringen, und die Versuchung, über die freien Stunden und Tage hinauszugreifen, wird zuweilen allzu nahe liegen. Auch ist das Vorurtheil, daß das Jagen die Menschen leicht roh mache, aller Erfahrung nach nicht ganz unbegründet. D. Red.

ein die schriftstellerische Thätigkeit und die Ertheilung von Privatunterricht. Die erstere ist dann unbedingt schädlich, wenn sie nur des Erwerbes willen fabrikmäßig betrieben wird, wie das leider nicht gar selten vorkommt, und sich dann wohl aus einer Art von Scham hinter falschen Autornamen verbirgt. Wo dagegen wirklich Edles erstrebt, wirklich Werthvolles geschaffen wird, da ist diese Beschäftigung nicht nur an sich löblich, sondern man muß den Verfassern dann auch zutrauen, daß sie ihr Amt nicht unter ihrer Schriftstellerei werden leiden lassen. Volksschullehrer werden sich naturgemäß meist auf die Abfassung von Schulbüchern, pädagogischen Abhandlungen und Jugendschriften verlegen; wenn sie über diesen Kreis hinausgehen, wenn sie namentlich auf das Gebiet der Politik und der sogenannten Zeitfragen gerathen, so ist das in der Regel kein Glück. Sehr verführerisch ist gerade in unsern Tagen die Betheiligung an Zeitschriften, welche großentheils für ziemlich leichte Waare gut zahlen; aber auch ein sonst tüchtiger Mann kann durch sehr ausgedehntes Arbeiten in dieser Richtung seine besten Kräfte zersplittern und abstumpfen. — Ein viel weiteres Feld schriftstellerischen Wirkens ist den Lehrern an höhern Schulen geboten: viele unserer bedeutendsten wissenschaftlichen Leistungen verdanken dem unermüdlichen Schaffen dieser Männer ihr Entstehen; wo freilich die Zeit zu umfassender und zugleich tief eingehender Schriftstellerei herkommt, ist mir von jeher räthselhaft gewesen, denn ein solches Arbeiten verlangt zusammenhängende, ungestörte Muße, und diese ist dem Lehrer doch meist nur sehr zerstückelt zugemessen. Jedenfalls darf man es dem wissenschaftlich gebildeten und strebsamen Lehrer nicht zum Vorwurf machen, wenn er nicht als Schriftsteller auftritt, und einer der ungerechtesten Misgriffe ist es, den Werth eines Lehrers in pädagogischer Beziehung nach seinen gedruckten Leistungen für die Wissenschaft abzuschätzen; sie allein leisten nie Bürgschaft für seine Thätigkeit in der Schulstube, und gerade unsere namhaftesten und großartigsten Gymnasial-Pädagogen haben der Mehrzahl nach sehr wenig nach schriftstellerischem Ruhme getrachtet.

Privatstunden (s. den Art.) sind immer noch eine Hauptquelle des Nebeneinkommens für Lehrer aller Art, und leider wird mit ihnen unendlich viel Unfug getrieben. Die öffentlichen Schulen sind eben dazu da, um den Privatunterricht in Gegenständen des öffentlichen Unterrichts überflüssig zu machen; man kann darüber streiten, welche Art der Unterweisung die bessere sei, aber beide zugleich sind gewiß vom Uebel. Es sollte sich daher für gewöhnlich kein Lehrer dazu hergeben, seine oder seiner Amtsgenossen Schüler in den Gegenständen zu unterrichten, welche in der Schule gelehrt werden; daß ein Schüler schwach ist und zurückbleibt, berechtigt nicht zur Ausnahme; doppelte Belastung eines an sich schon schwachen Schülers kann keinen Erfolg haben; dagegen ist Privatunterricht als Ergänzung des öffentlichen da auf kurze Zeit am Platze, wo ein sonst fähiger Schüler durch Krankheit oder sonst besondere Umstände in den Fall kommt, bestimmte Lücken rasch ausfüllen zu müßen.*) Seine eigentliche und regelrechte Anwendung findet der Privatunterricht bei Gegenständen, die die Schule gar nicht lehrt oder für den bestimmten Zweck nicht weit genug führt, z. B. Musik und Zeichnen; ferner bei Kindern, namentlich Mädchen, die die öffentliche Schule aus irgend einem Grunde nicht besuchen, und da, wo ein Kind über das Ziel der Ortsschule hinausgeführt werden soll, eine höhere Schule aber gar nicht oder noch nicht besuchen kann. Diese Grundsätze müßen für höhere und niedere Schulen im wesentlichen dieselben sein, ihre Durchführung aber wird, wie die Erfahrung lehrt, durch amtliche Erlasse nicht erzwungen, sondern es ist Sache der Directoren, Schulvorstände, Schulaufseher u. s. w. hier die rechte Einsicht zu wecken und dadurch das rechte Verfahren zur Sitte werden zu lassen, d. h. dahin zu wirken, daß die Eltern ihren Kindern keine un-

*) Auch das sind nicht so seltene Fälle, daß schwächere Schüler im Privatunterricht unter zweckmäßiger Leitung Schwierigkeiten überwinden lernen, an denen sie in der öffentlichen Schule erlegen wären, weil man sich dort nicht so speciell mit den einzelnen befassen kann. D. Red.

nützen Privatstunden geben lassen, während es jetzt noch mitunter fast als Ehrensache gilt, daß die lieben Kinder neben der Schule noch mit Privatstunden gepeinigt werden; namentlich in kleinen Orten zählt dies oft zu den Privilegien und Kennzeichen der „Honoratioren." Dem Lehrer wird durch die oben bezeichneten Fälle immer noch Gelegenheit genug bleiben, sich den nöthigen Nebenerwerb zu sichern, aber man wird ihm nicht mehr nachsagen können, daß er nur seine Privatschüler lobe, versetze u. s. w.; und ein großer Gewinn wird es sein, wenn Staat und Gemeinde endlich auf die Ausrede verzichten müßen: bessere Besoldungen seien nicht nöthig, da sich der Lehrer ja genug durch Privatstunden verdiene.

Am Schlusse dieser Uebersicht drängt sich die zusammenfassende Frage auf: welche Pflichten liegen dem Lehrer, der Gemeinde, dem Staat hinsichtlich der Nebenämter und Nebenbeschäftigungen der ersteren im allgemeinen ob? Der Lehrer darf nie vergessen, daß sein Amt ihm Hauptsache ist, daß er seine Kraft und seine Zeit nicht zersplittern, daß er nichts über sich nehmen darf, was den Frieden, in dem er mit den Eltern seiner Schüler, mit der Gemeinde, mit seinen Vorgesetzten leben soll, die Achtung, in welcher er bei ihnen stehen muß, stören oder mindern könnte. — Die Gemeinde darf nie vergessen, daß der Lehrer nach langer Arbeit und ernster Vorbereitung zu ihr kommt, um das zeitliche und ewige Heil ihrer Kinder warzunehmen, daß sie also sich selbst den größten Schaden zufügt, wenn sie es irgendwie befördert oder verschuldet, daß der Lehrer sich Nebendingen lieber und eifriger hingibt oder gar um des täglichen Brodes willen hingeben muß als seiner Amtspflicht. — Der Staat endlich hat nicht nur dieselbe Pflicht wie die Gemeinde, sondern er muß dieser auch darin mit gutem Beispiele vorangehen, daß er den Lehrer als einen selbständigen Mann und freien Bürger behandelt; er muß allerdings das Nothwendige durch seine Behörden auf gesetzlichem Wege regeln, aber er muß nicht glauben, durch endlose Bevormundung und stets reges Mistrauen tüchtige Lehrer und gute Schüler schaffen zu können. Er muß verlangen, daß kein Lehrer ohne seine Genehmigung ein Nebenamt übernimmt, weil ein solches bleibende Pflichten auferlegt, er muß aber diese Genehmigung für Nebenämter, die überhaupt zulässig sind, nie ohne zwingenden Grund verweigern; er muß die gewerbsmäßigen Nebenbeschäftigungen der Lehrer überwachen, manche unbedingt verhindern, aber an den zulässigen nicht kleinlich mäkeln; er muß die freien Beschäftigungen der Lehrer auch wirklich freie sein lassen, diejenigen, welche selbst wieder der Gesammtheit zu gute kommen, fördern und unterstützen, verbietend aber und hindernd erst da einschreiten, wo sich im einzelnen Falle wirklich ein Uebelstand oder eine Pflichtwidrigkeit gezeigt hat. So wird allen Theilen ihr Recht widerfahren, der Lehrer seine Pflicht mit Freuden erfüllen und die Schule gedeihen.

W. A. Passow.

Nebenlehrer, s. Lehrer S. 206.

Nebenschule, s. Landschule S. 154.

Neglectenlisten, s. Versäumnistabellen.

Neid ist eine der ausgeprägtesten, ja häßlichsten Formen des Egoismus, häßlich besonders darum, weil der Neid nicht wie die Habsucht, die Ehrsucht u. s. w. an dem reellen Werth eines Gutes, das man sich zuzueignen begehrt und um dessen willen man alles Pflichtgebot außer Acht läßt, also an einem wirklichen oder eingebildeten Bedürfnis eine Art von Entschuldigung, d. h. wenigstens eine dem natürlichen Menschen einleuchtende Motivirung hat, sondern einzig in dem Nichtwollen besteht, daß ein andrer Mensch im Besitz eines Gutes sei; dem Neidischen liegt nicht nothwendig etwas daran, daß er selbst vielmehr des Gutes theilhaftig wäre, er kann nur nicht leiden, daß ein anderer es habe, und wenn dieser nun eben doch so glücklich ist, es zu erlangen, so wird er um dieses Glückes willen gehaßt. Diese zwei, der Aerger über fremdes Glück, selbst wenn man für die eigene Person dasselbe vorher nicht begehrt hätte, und der Haß gegen die Person des Glücklichen, bloß weil ihm ein Glück widerfahren ist, machen

das Wesen des Neides aus, lassen aber auch über die negative und positive Verwerflichkeit desselben, als absoluter Lieblosigkeit und absoluter Ungerechtigkeit keinen Zweifel; denn wer es schon nicht ertragen kann, daß ein andrer neben ihm in irgend einer Beziehung glücklich ist, wem also die Menschen eigentlich nur dann erträglich sind, wenn es ihnen schlecht geht, der trägt doch das Aeußerste von Uebelwollen in sich; er würde alle um sich her berauben, wenn er daran nicht gehindert wäre; und wer den Nebenmenschen, ohne daß dieser Böses verübt und speciell ihm etwas zu leide gethan hätte, also überhaupt ohne allen in dessen sittlichem Verhalten liegenden Grund schon deswegen haßt, weil ihm etwas gutes widerfahren ist, für den existirt der Maßstab der Gerechtigkeit, das Gewicht des Menschenwerthes gar nicht mehr. Wie aber ein solches Individuum mit seinem Hasse nicht nur den Nebenmenschen trifft, sondern eigentlich Gott hassen muß, der seine Gaben so gar nicht nach dem Sinne des Neidischen austheilt: so frißt der Unmuth ihm auch am eigenen Herzen; jeder Tag bringt demselben neuen Stoff und so ist er der unglücklichste der Menschen. Befriedigung findet er nur dann, wenn es ihm gelingt, dem andern dasjenige, um was er ihn beneidet, zu entziehen oder den Genuß desselben ihm zu verbittern, oder wenn ein Misgeschick ohne sein Zuthun das besessene oder in Aussicht stehende Glück des Mitmenschen zerstört, daher die Schadenfreude sich als nothwendige Folge des Neides, als das einzige Gefühl der Genugthuung für denselben einstellt. Eine andere Form neidischer Gesinnung, die sittlich eben so schlecht ist, weil sie den gleichen Grad von Egoismus verräth, ist diejenige, da man das fragliche Gut oder Glück selber nicht entbehrt, aber nur nicht zugeben will, daß ein anderer desselben Gutes theilhaftig sei; selbst wenn dieses sein Theilhaben daran nicht eine Verkürzung des eigenen Rechtes oder Genusses bewirkt, will man doch dieses Genusses nur dann froh sein, wenn man der einzige ist; der Neid erscheint hier in der Gestalt, daß man nur glücklich ist, wenn man den Neid der andern erregt; auch darin liegt die absolute Negation alles Gemeinschaftssinnes, aller Liebe. — Indessen läßt der Neid auch mildere Grade zu, was namentlich dann der Fall ist, wenn der Nebenmensch nur so lange beneidet wird, als man sich neben ihm zurückgesetzt glaubt, dagegen die volle Zufriedenheit eintritt, wenn diese Zurücksetzung gehoben oder man durch irgend eine anderweitige Begünstigung entschädigt wird. In dieser Gestalt des Neides fehlt jener bösartige Zug, daß man ein Gut nicht für sich selbst begehrt, sondern nur nicht dulden will, daß ein anderer es habe; es ist auch oft schwer zu sagen, ob das Bittere, was im Gefühle des Zurückgesetztseins liegt, wirklich Neid ist. Denn eine erfahrene Ungerechtigkeit gar nicht empfinden zu sollen, muthet uns kein Sittengebot zu; die Sittlichkeit stumpft das Bewußtsein dessen, was wir werth sind, keineswegs ab, noch macht sie uns blind gegen die Mängel anderer, so daß wir jede Bevorzugung eines andern aus lauter christlicher Demuth gerecht finden müßten. Aber hier zeigt die ethische Analyse auch deutlich die scharfe Gränze, die das Gebiet des Neides von derartigen durchaus wahren und gerechtfertigten Empfindungen trennt. Ich kann einen Menschen eines Glückes, das ihm widerfahren ist und auf das ich Anspruch hatte, für unwürdig halten, aber es kommt nun darauf an, ob dieses Urtheil bei mir jenen Aerger und Unmuth über mein Schicksal und jenen Haß gegen den Glücklichen hervorruft oder nicht. Ist es der Fall, dann ist der Neid mit seiner Qual über mich gekommen; aber das ist keineswegs eine psychologische Nothwendigkeit. Es giebt bekanntlich doch auch Menschen, die sich in das, was über sie kommt, mag es noch so schmerzlich sein, zu ergeben wissen, die ein herbes Schicksal, die die kleinen wie die großen Ungleichheiten in der Welt zu tragen verstehen, ohne jenen Aerger, jenen Zorn in sich aufkommen zu lassen; und die auch im Stande sind, dem, welcher ein glücklicheres Loos gezogen hat, es zu gönnen, auch wenn sie ihn dessen nicht für würdig halten müßen; die im Stande sind, sich so weit selbst zu entäußern und fremdes Glück mitzugenießen, daß sie auch einem solchen Menschen, sich in seine Lage und Stimmung hineindenkend, Theilnahme schenken, also z. B. ihn ohne alle Falschheit beglückwünschen

können. Was sie hiezu fähig macht, das ist nicht schwer zu sagen. Es sind zwei Dinge, deren Namen uns alsbald mitten in das Christenthum versetzen: der Glaube und die Liebe. Wer des Glaubens lebt, daß kein Sperling vom Dach und kein Haar vom Haupte fällt ohne den Willen des himmlischen Vaters, der weiß auch die unverdienteste Zurücksetzung unter den Gesichtspunct göttlicher Fügung zu stellen; kennt er auch vielleicht ganz wohl die menschliche Bosheit, Parteilichkeit, Undankbarkeit, die ihm das Leid angethan, so bleibt er kraft seines Glaubens nicht bei dieser nächsten, vor Augen liegenden Ursächlichkeit stehen, sondern giebt Gott die Ehre, durch dessen Zulassung allein auch dies Unrecht möglich geworden ist, der aber Recht hat und Recht behält in allem seinem Thun. Daraus erhellt, daß nur wer Glauben hat vor dem Neide gesichert ist oder vielmehr den Anwandlungen desselben, die bei keinem ausbleiben, Widerstand zu leisten und sich ihrer zu erwehren vermag. Sofort: wer den Menschen mit solch herzlicher Liebe zugethan ist, daß er, wie die Schrift sagt, nicht auf das Seine sieht, sondern auf das, was des andern ist, daß er fremde Freude ebenso mitfühlt wie fremdes Leid: der ist im Stande, auch in dem angeführten Falle sich selbst, sein eigenes Recht, sein Hoffen und Leiden, so zu vergessen, daß er die Freude des andern, der ihm vorgezogen worden, mit diesem fühlt; also sagen wir wiederum: nur wer die rechte Liebe hat, ist gesichert vor dem Neid; und die beiden Sätze laufen in den einzigen zusammen: nur über den Christen hat der Dämon des Neides keine Gewalt, — was umgekehrt, negativ so lautet: über wen dieser Dämon noch Gewalt hat, der ist kein Christ.

Wie sich die Erziehung zu diesem sittlichen Uebel zu stellen habe, ist hiernach unschwer zu bestimmen. Würde dasselbe erst mit reiferem Alter eintreten, wo der Kampf um die Stellung im Leben angeht, so wäre die Aufgabe eine prophylaktische; es müßten nur jene beiden christlichen Grundgesinnungen, Glaube und Liebe, in des Kindes Seele gründlich eingepflanzt und großgezogen werden, so wäre dem Neide der Zugang versperrt. Aber die Sache verhält sich umgekehrt; ehe diese Gesinnungen in der Kindesseele Wurzel fassen können, ist der Neid schon da, eine Erfahrung, die kein aufrichtiger Pädagog ableugnen kann und die, mehr als irgend ein anderes Phänomen im Kindesleben, das Vorhandensein eines radicalen Bösen, d. h. der Erbsünde, unwiderleglich beweist. Augustin erinnert sich in seinen Confessionen (I, 7), einen ungeberdigen, zornigen Kleinen gesehen zu haben, der, an der Brust der Amme liegend, mit zorngelber, bitterer Miene auf seinen Milchbruder schaute (vidi ego et expertus sum zelantem parvulum, nondum loquebatur, et intuebatur pallidus amaro aspectu collactaneum suum). Und wie viel hundertmal ist es zu sehen, daß ein Kind von ein paar Jahren das etwa die Großmutter irgendwohin mitnimmt, unverhohlen sein Misvergnügen bezeugt, wenn sie etwa noch ein anderes Kind mitnehmen will! Wie scharf vollends sieht solch ein kleiner Bursche auf die Hand der Mutter, ob das Butterbrod oder das Stück Kuchen, was sie dem Bruder oder der Schwester giebt, nicht größer ist, als das seinige, und welches Geschrei erhebt sich, wenn solch eine Differenz bemerkbar wird — von den durchdringenden Blicken gar nicht zu reden, womit die Mädchen gegenseitig ihren Anzug mustern und die, wo ihnen irgend ein plus von Eleganz begegnet, mit Verdruß auf den eigenen Putz sich zurücklenken! Je jünger das Kind noch ist, um so weniger kann schon mit jenen sittlichen Großmächten, Glaube und Liebe, dem Uebel entgegengearbeitet werden; um sie in solcher Weise wirken zu lassen, ist das Kindesherz noch zu klein und das Vorpredigen von diesen Tugenden ist vergeblich. Da bleibt also nichts übrig, als die Zucht, welche keinen Ausbruch des Neides duldet, welche jeder Regung desselben mit scharfem Wort, ja mit angemessener Strafe (z. B. Entziehung der Gabe, mit der das Kind nicht zufrieden war, weil es sie für kleiner hielt, als die dem andern verliehene) entgegentritt. Damit ist zwar, weil es nur äußere, gewaltsame Gegenwirkung ist, die Wurzel des Bösen nicht ausgerissen; aber wie die Wirkung der Zucht in vielen Fällen die ist, daß durch die gewaltsame Verhinderung des Ausbruches, der Bethäti-

gung einer bösen Neigung diese selbst lahm gelegt oder erdrückt wird: so prägt sich außerdem dem Kinde doch der Eindruck ein, daß der Neid etwas häßliches, Schimpf und Schande bringendes ist. Man könnte fragen, ob nicht das Kind, um es in solcher nothgedrungenen Unterdrückung des Neides zu üben, manchmal absichtlich hintangesetzt, absichtlich z. B. die elterlichen Gaben ungleich gemacht werden sollen. Das wäre aber eine höchst verkehrte Maßregel. Denn in jedem solchen Falle würde das zurückgesetzte Kind unter einem Act der Willkür leiden, es würde fühlen, daß ihm positives und wohl vermeidliches Unrecht geschieht; das aber erregt Bitterkeit, der Unmuth des Neides verwandelt sich in Unmuth über die Willkür, über die Ungerechtigkeit des Erziehers, und so ist das zweite Uebel noch schlimmer als das erste. Wir haben nicht nöthig, erst künstliche Uebungen im Ertragen ungleicher Schicksale zu ersinnen, das Leben selber bringt sie reichlich mit sich, und so ist das Richtige vielmehr dies, daß der Erzieher seinerseits durch strengste Unparteilichkeit dem Neid jeden gerechten Grund entzieht, in allen den Fällen aber, wo die Ungleichheit unvermeidlich ist, wo sie wenigstens nicht von ihm abhängt, dem Kinde die Nothwendigkeit, sich darein zu ergeben, einfach als Nothwendigkeit einprägt, dabei aber sobald als möglich ihm jene höheren Gesichtspuncte, die das Christenthum darbietet, als Lebensregel, als Lebensweisheit ins Herz einpflanzt und durch das eigene Handeln nach derselben dem Kinde eine Anschauung davon gewährt, wie glücklich ein Mensch ist, den sein Glaube und seine Liebe schlechthin neidlos machen. Der Adel einer solchen Gesinnung verfehlt auf ein Kind guter Art seine Wirkung sicher nicht. Wenn dagegen im Elternhause der Geist der Unzufriedenheit und Scheelsucht herrscht, wenn über jede Beförderung eines andern zu einer höheren Stelle, über jede Erbschaft, über jede Heirath giftige Bemerkungen gemacht werden, wie sollte in solchem Dunstkreis das Kind, in dem sich der Neid schon als natürliche Neigung regt, desselben sich erwehren können?

Ein Hauptmittel ferner, um solche Regung nicht aufkommen, um nicht einen Charakterzug daraus werden zu lassen, besteht darin, daß das Kind gewöhnt wird, nicht diejenigen, die mehr von den Gütern und Genüssen des Lebens empfangen haben, mit sich zu vergleichen, sondern diejenigen, die weniger haben, überhaupt nicht auf das zu sehen, was es nicht hat, sondern auf das, was es hat, und dessen als einer Gabe Gottes, als eines Glückes sich zu freuen, das ebenso, wie andern, auch ihm hätte können versagt sein. Es giebt Menschen, die, wie unser Volksausdruck lautet, überall und immer im Profit sind, die die besten Freunde haben, die in jedem Handel gut fahren, deren Leben von einer Menge glücklicher Zufälle begleitet ist. Man mag lächeln über solche Glückskinder, weil es bei ihnen ohne Selbsttäuschung, wohl auch ohne ein bischen Eitelkeit nicht abgeht; aber sie haben die glückliche Gabe, alles, was ihnen widerfährt, von der besten Seite anzusehen und sich jeder Annehmlichkeit, auch der geringsten, herzlich zu freuen. Wenn wir, was hieran als Schwachheit haftet, abziehen, und dafür diesem Sich-freuen über jede Wohlthat den rechten christlichen Gehalt geben, d. h. es zur Dankbarkeit gegen den Geber alles Guten erheben: so ist damit dem Neid einer seiner Hauptzugänge versperrt; wer sich glücklich fühlt, ist nicht neidisch, und wer dankbar ist für das, was er empfangen hat, der macht seinem Wohlthäter im Himmel nicht Vorwürfe darüber, daß er einem andern noch mehr gegeben. Wie könnte er scheel dazu sehen, daß Gott so gütig ist (Matth. 20, 15), da er selber dieser Güte alles verdankt?

Die Moralisten unterscheiden vom Neide die Misgunst; Reinhard (Moral I, S. 633) nennt Misgunst das unbillige Misvergnügen über das Glück eines andern, das wir selbst nicht zu besitzen verlangen; Neid hingegen das unbillige Misvergnügen über das Glück eines andern, das wir selber wünschen; es scheint uns jedoch diese Unterscheidung eine ziemlich willkürliche zu sein; richtiger wird jedenfalls die Unterscheidung sein, die Kant macht, welcher (Tugendlehre S. 133) sagt: „der Neid, livor, als Hang, das Wohl anderer mit Schmerz warzunehmen, ob zwar dem seinigen dadurch kein Abbruch ge-

schieht, ist, wenn er zur That (jenes Wohl zu schmälern) ausschlägt, qualificirter Neid, sonst aber nur Misgunst, invidentia." Noch anders unterscheidet Schmid (christl. Sittenlehre S. 752): Misgunst sei das Misfallen am Wohlergehen anderer, Neid aber dasjenige Misfallen an ihrem Wohlergehen und ihren Vorzügen, das gepaart ist mit dem Verlangen, dieses Glück und diese Vorzüge unsrer eignen Person zuzuwenden. Am richtigsten aber ist wohl die Bestimmung der beiden Begriffe bei Wuttke (Sittenlehre II, S. 102): „Der Neid kehrt mehr die Seite der Selbstsucht, die Misgunst mehr die Seite der Lieblosigkeit hervor; jener ist mehr Gefühl, diese mehr ein diesem Gefühl entsprechendes Urtheil über das Glück anderer als ein unverdientes; in Wirklichkeit sind beide immer beisammen." Vielleicht würde man aber auch sagen können: Neid sei der positive Ausdruck, Misgunst der negative; der Misgünstige gönnt dem Nebenmenschen das nicht, was er hat, der Neidische schießt begehrliche, zerstörungssüchtige, vergiftende Blicke darauf; beide sind aber immer eine und dieselbe Person; das Positive an dieser schlechten Gesinnung ist ein Negiren, dieses Negiren ist aber ein sehr positives Wollen. — Verwandt mit beiden ist noch die Eifersucht und die Nacheiferung. Jene ist so zu sagen der umgekehrte Neid; der Eifersüchtige ist im Besitz eines Gutes, das ein anderer nicht hat (z. B. einer Auszeichnung, einer Amtsgewalt, einer schönen Frau), er fürchtet aber, daß ein anderer sich dasselbe Gut neben ihm ebenfalls aneignen oder mit ihm theilen möchte, und wacht nun mit Späheraugen darüber, daß dies nicht geschehe. Der Natur der Sache nach kann dieses Uebel im Kindesleben nur untergeordnet und selten vorkommen, weil Güter der genannten Art dem Kinde noch gar nicht zu eigen werden; ist ein Schüler auf seinen locus eifersüchtig, so fällt dies unter die Kategorie des Ehrgeizes und ist hiernach zu beurtheilen; ist ein Töchterchen eifersüchtig auf die Liebe seiner Mutter, so muß es lernen, dieser Liebe sich zu freuen, auch wenn es sie mit Geschwistern, mit einem Stief- oder Adoptivkinde theilen muß; es soll einsehen, daß die Liebe nicht theilbar ist, sondern daß es sie ganz und ungeschmälert besitzt, auch wenn sie noch andere umschließt. — Die Nacheiferung definirt Reinhard a. a. O. als das „Misvergnügen über die Vorzüge anderer, welches zu einem Antriebe wird, sich durch Anstrengung seiner Kräfte möglichst hervorzuthun." Reinhard prädicirt sie als rühmlich, sofern sie die Quelle der größten Handlungen sei, auch mit der wahrsten Hochachtung gegen den bestehen könne, welchem man nacheifere; fehlerhaft werde sie nur, wenn sie mit dem Neide sich verbinde, denn dann suche man dem Nebenbuhler durch unerlaubte Mittel Abbruch zu thun. Darauf allerdings wird alles ankommen, ob das Motiv im Neide liegt oder nur in dem durch den Gegenstand der Nacheiferung geweckten Bewußtsein der eigenen Kraft und des hierin liegenden Berufenseins zu höheren Dingen. Wenn die Trophäen von Marathon den Themistokles nicht schlafen ließen, so war das nicht die Folge davon, daß er dem Miltiades dieselben nicht gegönnt hätte; er sieht bloß an dem großen Manne, wie weit er selbst von solcher Größe noch absteht, und weil jener solch ein Ziel erreicht hat, so ist ihm das ein Beweis der Möglichkeit, dasselbe auch zu erreichen, und ein Sporn, diese Möglichkeit zur Wirklichkeit zu machen. Es ist also der sittliche Werth eines edlen Vorbildes, der hier zur Geltung kommt.

Palmer.

Neigung, Trieb, Begierde und Leidenschaft. Es hat einen guten Grund, daß diese vier psychologischen Bestimmungen, so sehr sie sich auch von einander unterscheiden, doch gleichzeitig abgehandelt werden, da sie auf einer gemeinsamen Grundlage ruhen und sich mit und durch einander entwickeln. Das Gemeinsame dieser Bestimmungen liegt aber darin, daß sie durch das Bestreben eines lebendigen Subjects hervorgerufen werden, über seine unmittelbare Bestimmtheit hinauszugehen, mit einem anderen Objecte in Berührung zu treten und durch Aneignung desselben seine Bestimmung zu erreichen. Sehen wir uns in der Natur um, so finden wir die Triebe und in höherer Potenz dann auch die Leidenschaften, die Neigungen und Begierden nur in

solchen Wesen, die wir als lebendige bezeichnen, also nicht in den Mineralien und Crystallen, sondern zu allererst bei den Pflanzen, die wenigstens Triebe, wenn auch noch keine Neigungen und Begierden zeigen. Die Triebe der Pflanzen hängen aber aufs innigste mit ihrer Entwicklung zusammen. Alles Lebendige entwickelt sich, auch der menschliche Geist, so fern er etwas lebendiges ist, und die erste und niedrigste Form der Entwicklung finden wir eben in dem Pflanzenleben. Alles, was sich entwickelt, ist nicht von Haus aus, was es sein soll, sondern es hat sich erst zu dem zu machen, wozu es bestimmt ist, indem es über sich hinausgeht und ein fremdes in Besitz nimmt und sich assimilirt. Die Pflanze erscheint uns als Same, sie ist aber als Same noch nicht das, was sie sein soll, sondern sie macht sich erst zu dem, wozu sie bestimmt ist, in dem sie die allgemeinen Elemente der Natur: das Wasser, specificirte Flüssigkeiten, die Luft, das Licht und die Wärme in sich eindringen läßt, in der Aufnahme des Fremden ihr unmittelbares Dasein als Same zerstört, aber in dieser Zerstörung ihr eigentliches, wahres Dasein als lebendige Pflanze hervorbringt. Aber auch als lebendige Pflanze hat sie kein ruhiges und abgeschlossenes Dasein, sondern sie ist nur, sofern sie sich fort und fort reproducirt. Sie reproducirt sich aber nicht bloß, indem sie sich selbst erhält, sondern auch indem sie ihre Gattung fortpflanzt. Diese innere Nothwendigkeit der Pflanze, durch Aneignung eines anderen und Hingabe an ein anderes sich als Individuum hervorzubringen und in der Gattung sich zu erhalten, ist der Trieb der Pflanze. Diese auf Selbsterhaltung und Fortpflanzung der Gattung hinzielende Kraft finden wir auch bei den Thieren und bei den Menschen, wenn auch schon bei den Thieren in ganz anderen und höheren Formen und bei dem Menschen vollends verbunden mit der über die gesammte Naturnothwendigkeit hinausgehenden Kraft des freien Geistes. Es ist aber von großer Wichtigkeit, das Niedere über dem Höheren nicht zu übersehen und namentlich nicht zu vergessen, daß auch in dem Menschen der Trieb nach sinnlicher Selbsterhaltung und nach Fortpflanzung sich geltend macht und wohl beachtet nur mit den geistigen Trieben in ein harmonisches Verhältnis zu setzen ist, wenn der Mensch nicht eine Beute des sinnlichen Triebes werden soll. Bleiben wir noch einen Augenblick bei den Thieren stehen, so bemerken wir, daß sich der Trieb hier zuerst zur Begierde steigert. Das Thier unterscheidet sich von der Pflanze im wesentlichen dadurch, daß es eine centrale Einheit hat oder vielmehr eine centrale Einheit ist und als solche Empfindung und willkürliche Bewegung hat, während die Pflanze nur ein peripherisches Leben führt und daher in dumpfer Gefühllosigkeit verharrt. Auch bei dem Thiere kommt es auf nichts anderes, als auf individuelle Selbsterhaltung und Fortpflanzung der Gattung an; aber das Thier empfindet dasjenige, was zu seiner Entwicklung dient, und bewegt sich darnach hin und in diesem Gefühl von denjenigen Gegenständen, die zu seiner Selbstentwicklung nothwendig sind, hat es Begierde. Ob sich in dem Thiere der Lebenstrieb auch schon zur Neigung und zur Leidenschaft erhebt, ist zweifelhaft. Man kann aber die rührende Liebe, die manche Thiere zu ihren Jungen zeigen, recht wohl als eine Form der Neigung bezeichnen und die blinde Wuth, in welche die Thiere in manchen Fällen, z. B. wenn man ihnen ihre Jungen raubt, versetzt werden, kann auch wohl als eine Art Leidenschaft angesehen werden. Aber das ist wohl gewiß, daß die drei zuletzt genannten Formen des Entwicklungstriebes, nämlich die Begierde, die Neigung und die Leidenschaft erst im Menschen klar und bestimmt geschieden hervortreten. Wir halten uns daher auch bei der allgemeinen Erklärung dieser psychologischen Bestimmungen, so wie bei der Unterscheidung derselben an den Menschen, um nach diesen Betrachtungen ihre Bedeutung für die sittliche Erziehung ins Licht zu stellen. Zunächst ist nun hervorzuheben, daß die Begierde, die Neigung und die Leidenschaft rein psychologische Bestimmungen d. h. Regungen und Bewegungen der Seele sind, die als solche mit der Moral noch nichts zu thun haben, sondern eben so sehr gut als böse, edel oder gemein, sinnlich oder übersinnlich sein können. Der Hunger und Durst nach sinnlicher Speise und sinnlichem Tranke sind nicht mehr noch minder Begier-

den, als der Hunger und Durst nach Kenntnissen, welcher letztere auch den Namen der Lernbegierde trägt. Die Liebe zum Vaterlande ist eben so sehr eine Neigung, als die Liebe zum Weingenuß. Eben so bleiben auch die Leidenschaften Leidenschaften, möge auch ihr Inhalt sein, welcher er wolle, möge er das Höchste berühren oder zu dem Sinnlichsten sich erniedrigen; so ist der heilige Zorn des höchsten Propheten eben so gut eine Leidenschaft, wie die entwickeltste Ehrsucht; der Unterschied beider liegt nur in dem verschiedenen Inhalt, worauf sich diese Leidenschaften beziehen. Abstrahiren wir nun fürs erste von dem Inhalte, den die genannten Formen des Trieblebens in sich tragen mögen, und ziehen nur die rein psychologischen Formen für sich in Betracht, so wird man finden, daß die Begierden und die Neigungen zwar derselben Sphäre des Trieblebens angehören, aber innerhalb dieser Sphäre einen Gegensatz bilden. Diesen Gegensatz finde ich am ausführlichsten und gründlichsten in Daubs Vorlesungen über Anthropologie entwickelt und es können daher diejenigen, die den Gegenstand weiter verfolgen wollen, auf dieses gründliche Buch verwiesen werden. Wir begnügen uns, hierüber nur wenige Bemerkungen zu machen. Die Begierde hat mehr oder weniger einen egoistischen Charakter, indem sie darin besteht, daß das begehrende Subject ein Object, welches seinen Trieben entspricht, sich aneignet und ihm hierdurch seine selbständige Existenz benimmt. Die wichtigsten Formen, in denen diese Aneignung des Objects zu Stande kommt, sind der Genuß, der Besitz und die Herrschaft. Mag der Genuß ein sinnlicher oder ein geistiger sein, ein sinnlicher z. B. indem die Begierde nach Essen und Trinken befriedigt wird, oder ein geistiger, indem man z. B. die Lernbegierde befriedigt, in beiden Fällen greift der begehrende Mensch in das Object über, benimmt ihm seine Selbständigkeit und benutzt es, um durch den Genuß desselben sich selbst zu fördern und zu entwickeln. Bei dem sinnlichen Genuß wird das Object des Genusses geradezu zerstört, um den Trieben des begehrenden Subjects zu genügen. Dagegen geht der Besitz des Objects nicht unmittelbar auf den Genuß, sondern nur auf die Möglichkeit des Genießens. Wer eine Begierde nach Erwerb hat, der sammelt Geld und Güter aller Art, um stets im Stande zu sein, zu genießen und sich das Leben angenehm zu machen, viele aber begnügen sich auch mit dieser bloßen Möglichkeit, gönnen sich von ihrem Eigenthum nur die allernothwendigsten Genüsse und verfallen in Habsucht, die in das Besitzen und Haben als solches den letzten Zweck und Werth des Lebens setzt. Was endlich die Begierde zu herrschen betrifft, so bezieht sich diese auf solche Wesen, die einen Willen haben, und besteht in dem Verlangen, daß der andere seinen selbständigen Willen aufgeben und meinen Willen als den Bestimmungsgrund des seinigen anerkennen, auch in diesem Falle sich dem Begehrenden zu gefallen entäußern soll. So ist denn die Begierde in allen Formen mit dem Verlangen verbunden, daß das Object, auf das sich die Begierde bezieht, sich aufhebt und zu einem Mittel, um die Zwecke des begehrenden Subjects zu erfüllen, herabgesetzt wird. Wenn die Begierde hiernach auf eine Entäußerung und Aufhebung des Objects, auf welches sich die Begierde bezieht, hinzielt, so liegt das Wesen der Neigung gerade umgekehrt in einer Selbstentäußerung des Subjects, welches die Neigung hat, an das Object, dem die Neigung gewidmet ist, und in einer Hingebung an dasselbe. Unsere Sprache pflegt alle Neigungen mit dem Namen der Liebe zu bezeichnen und keiner, der Liebe zu einer Person oder Sache gefühlt hat oder noch fühlt, wird daran zweifeln, daß jede Art der Liebe mit Selbstentäußerung und Hingabe verbunden ist oder vielmehr gerade in dieser Hingabe und Selbstentäußerung besteht; wozu ich Neigung habe, dem widme ich meine Zeit und Kräfte, damit beschäftige ich mich am liebsten, für dessen Existenz, Wohlfahrt und Glück sorge und arbeite ich. Habe ich z. B. Neigung zu einer Person, so gilt mir diese als der selbständige Zweck, zu welchem ich mich als dienendes Mittel verhalte; ihr suche ich Genüße aller Art zu verschaffen und sollte ich auch, um diese zu bereiten, selbst entbehren und darben; ihr diene ich und gebe mich ihr hin. Erreicht eine solche Neigung ihren Höhepunct, so ist es ein Genuß und Zweck, mich selbst auf=

zuopfern, damit nur der andere wachse und zunehme, damit er frei und glücklich sei. Aber auch die Liebe zu einer Idee, z. B. die Liebe zu einer Wissenschaft ist mit dieser Selbstentäußerung und Hingebung verbunden; man sehe nur zu, wie sich einer verhält, der Liebe zur Philosophie hat, und man wird sich bald überzeugen, daß er dieser Wissenschaft Zeit und Kraft widmet, für sie arbeitet und thätig ist und alles aufbietet, um ihr zu dienen und ihre Herrlichkeit zu verkündigen und geltend zu machen. Hält man zusammen, was bisher von den Neigungen und Begierden gesagt worden ist, so wird man ohne Zweifel bestätigt finden, daß beide einander entgegengesetzt sind. Die Begierde sagt gleichsam zu dem Object, auf das sie sich bezieht: her damit! dagegen sagt die Neigung zum Objecte: nimm mich hin, ich gehöre dir an! In der Begierde betrachtet sich das lebendige Subject als die Totalität und das Object als das in dieser Totalität aufzuhebende Moment; in der Neigung dagegen betrachtet das Subject gerade das Object der Neigung als die Totalität, der das Subject als dienendes Glied sich unterzuordnen bereit ist. In der Begierde sieht sich das Subject als den Mittelpunct eines Kreises an, dem das Object als ein Punct der Peripherie angehören soll, in der Neigung dagegen betrachtet sich das Subject als einen verschwindenden Punct eines höheren Ganzen, welches in dem Object der Neigung angeschaut wird. In der Begierde will das Subject genießen, in der Neigung will es dem anderen Genüsse verschaffen; in der Begierde will das Subject besitzen, in der Neigung sich besitzen lassen; in der Begierde will es herrschen, in der Neigung dem andern dienen; in der Begierde will es Selbstzweck sein und das Object als Mittel behandeln, in der Neigung will es sich als Mittel bethätigen, damit ein höherer Zweck realisirt werde.

Aber so entgegengesetzt Neigungen und Begierden in der menschlichen Seele sind, so setzen sie sich doch gegenseitig voraus, rufen sich gegenseitig hervor, und ergänzen und vollenden sich gegenseitig. Sie verhalten sich gleichsam wie die beiden Pole eines Magnets, die, so sehr sie einander entgegengesetzt sind, doch eben so fest mit einander in untrennbarer Verbindung stehen und erst mit und durch einander den Magnet hervorbringen.

Es läßt sich schon im allgemeinen begreiflich machen, daß keine Begierde ohne Neigung und keine Neigung ohne Begierde gedacht werden kann, sondern daß beide — Correlate sind, von denen das eine von dem andern vorausgesetzt und gefordert wird; aber auch in der praktischen Erfahrung wird man durch die zahlreichsten Beispiele auf die untrennbare Verbindung beider und ihre Wechselwirkung hingewiesen. Was die allgemeine Begründung dieser Wahrheit betrifft, so kann sie nur aus dem Begriff der Begierde und Neigung hergeleitet werden. Aus den obigen Bestimmungen geht aber hinlänglich hervor, daß die Begierde der Trieb ist, sich ein anderes anzueignen, die Neigung aber der Trieb, sich einem andern hinzugeben. Geht nicht schon aus diesen Definitionen hervor, daß keine Begierde ohne Neigung und eben so auch keine Neigung ohne eine entsprechende Begierde gedacht werden kann? Denn betrachten wir zuerst die Begierde, so ist das Object, auf dessen Aneignung sie geht, jedenfalls ein dem begehrenden Subjecte Aeußeres und daher von diesem stets mehr oder weniger unabhängig und selbständig. Es kann daher nicht so ohne weiteres von dem begehrenden Subjecte ergriffen und genossen werden, sondern es sind stets erst gewisse Bedingungen zu erfüllen, durch welche die Unabhängigkeit und Selbständigkeit des Objects aufgehoben und dem begehrenden Subjecte zugewandt wird. Diesen Bedingungen muß sich das Subject fügen, muß dem Objecte zu gefallen sich abmühen, arbeiten, auf sich selbst in mancherlei Beziehung Verzicht leisten, muß sich zu dem Objecte hinbewegen, um es zu erlangen. Mit anderen Worten: das begehrende Subject muß, um das Object seiner Begierde zu gewinnen, über sich selbst hinausgehen und sich dem Objecte zuwenden und in diesem Verhalten ist das Wesen einer Neigung ausgedrückt. Andererseits entspringt die Neigung eines Subjects zu einem Objecte, die Liebe zu einer Sache ohne allen Zweifel aus dem Bedürfnis des Subjects nach diesem Objecte, aus dem Bewußtsein,

ohne dieses Object nicht leben und gedeihen zu können, aus der Nothwendigkeit, gerade dieses Object zu besitzen und zu haben und sich durch dasselbe zu ergänzen, wenn das Subject sein soll, wozu es bestimmt ist oder sich wenigstens bestimmt glaubt. Aber dieses Bedürfnis des Subjects, ein Object zu haben und zu besitzen, dieses Gefühl, es nicht entbehren zu können und eben darum sich ihm zuwenden zu müßen, beruht auf einer Begierde und ist selbst eine Begierde.

Diese abstracten Bestimmungen über die Untrennbarkeit der Begierden und der Neigungen erhalten aber einen viel größeren Grad der Anschaulichkeit und werden in demselben Maße überzeugender, als man sie für einzelne Begierden und Neigungen in Betracht zieht. Betrachten wir z. B. die Herrschbegierde, so besteht sie in dem Triebe, den Willen anderer Menschen durch meinen Willen zu bestimmen; aber der Wille der anderen Menschen ist ebenso unabhängig und frei als der meinige und durch äußere Bewältigung kann ich niemals den Willen eines anderen Menschen für mich gewinnen; sondern nur dadurch, daß ich ihm diene, kann ich nach und nach dahin kommen, ihn zu beherrschen, d. h. indem ich mich ihm gegenüber entäußere, ihm meine körperlichen und geistigen Kräfte zur Disposition stelle und in dieser Art sein äußeres und inneres Leben fördere. Wenn ich so dem anderen etwas wesentliches leiste und gewähre, so mache ich ihn von mir recht abhängig und beherrsche ihn in einer freien Weise. Betrachten wir aber den eben geschilderten Weg, auf welchem allein diese freie und daher wirkliche und wahrhafte Herrschaft über den Willen eines anderen Menschen möglich ist, so finden wir, daß es Selbstentäußerung ist zu Gunsten des anderen, den ich beherrschen möchte, Hingebung an ihn, Aufopferung meiner für seine Interessen — also dasjenige, was wir als den Trieb der Neigung bezeichnet haben. Wer die Menschen beherrschen wollte, ohne sie zu lieben, der würde etwas sehr thörichtes oder vielmehr etwas unmögliches unternehmen. Daß es aber umgekehrt gewiß eine bloße Einbildung wäre, wenn jemand meinen sollte, daß es eine Neigung geben könnte ohne eine entsprechende Begierde, das lehrt die Blüte der Neigung — die Liebe in allen Formen und Arten. Am entschiedensten möchte es sich wohl an der Geschlechtsliebe zeigen, daß die reinsten, scheinbar idealsten und uneigennützigsten Neigungen doch bei ihrer Fortentwicklung unabweislich zu Begierden hinführen, zur Begierde nach Besitz und Genuß. Aber wir sehen von solchen mehr noch an das Sinnliche anstreifenden Beispielen ab, um zu zeigen, daß auch die geistigste Neigung stets eine Begierde im Hintergrunde hat und zu einer Begierde hindrängt, wenn sie nicht auch als Neigung vertrocknen und sich aufheben soll. Man denke sich die reinste, uneigennützigste und geistigste Liebe eines Menschen zu einem anderen Menschen, etwa die Liebe einer Mutter zu ihrem Kinde, oder die Liebe eines Freundes zu einem edlen Freunde oder eines Jünglings zu einem sittlich und geistig ausgezeichneten Manne; so groß auch die Hingebung, Aufopferungsfähigkeit und Dienstfertigkeit des Liebenden gegen den Geliebten sein möge, immer ist doch damit auch das Verlangen verbunden, dem Geliebten nahe zu sein, mit ihm umzugehen, mit ihm zu sprechen, seinen Geist in sich aufzunehmen, seine Theilnahme zu finden; ja dieses Verlangen, das nichts anderes ist, als eine Begierde, wird um so tiefer und heftiger sein, je inniger die Liebe war. Auf dieser Untrennbarkeit der Neigung und der Begierde beruht auch die Wahrheit, daß die volle und entwickelte Neigung die gegenseitige Neigung ist. Je unbedingter ich einen anderen Menschen liebe, für einen um so herrlicheren Besitz, für einen um so schöneren Genuß muß ich es ansehen und danach begierig sein, auch von ihm wieder geliebt zu werden. Diese Begierde, wieder geliebt zu werden, liegt immer in der Liebe zu einem Menschen, ja ich kenne keine größere Begierde als die Begierde, von einem Menschen, den ich von ganzem Herzen liebe, wieder geliebt zu werden, und darum ist die gegenseitige Liebe zweier Menschen das Höchste der Neigung, sofern sie sich auf Menschen bezieht, weil sich in ihr die höchste Neigung mit der höchsten und edelsten Begierde verbindet oder vielmehr weil

die Begierde, die in der Neigung liegt, befriedigt wird. So viel über die Neigungen und Begierden im allgemeinen und über ihr Verhältnis zu einander.

Was nun endlich die psychologische Natur der Leidenschaft betrifft, so kann sie sich aus jeder Neigung und aus jeder Begierde entwickeln; Neigungen und Begierden brauchen sich nur bis zu dem Grade zu steigern, daß das lebendige Subject ganz darin aufgeht und ihnen gegenüber unmächtig wird, so werden sie zu Leidenschaften. Das menschliche Ich birgt in sich eine Fülle von Momenten, die eine vernünftige Totalität bilden und die jedes an seinem Theile in dieser Totalität ihre Berechtigung haben und der Berücksichtigung und Entwicklung bedürfen. Die ersten und wichtigsten Unterschiede in dieser vernünftigen Totalität sind das Sinnliche und Geistige, — dieses vertreten durch die selbstbewußte, denkende und wollende Seele, jenes durch den lebendigen Körper. Aber jeder dieser beiden Grundfactoren unseres Seins, die Seele und der Leib, ist wieder eine Totalität für sich und hat als solche seine Momente in sich und jedes dieser Momente bedarf der Anregung und Entwicklung und das Bedürfnis darnach zeigt sich in dem Menschen als eine bestimmte Neigung oder als eine bestimmte Begierde. Erhält nun eine Neigung oder Begierde eine solche Energie, daß sie den Menschen ganz und gar beherrscht und jeden anderen Trieb nur in so weit aufkommen läßt, als er der herrschenden Neigung oder Begierde dient, so entsteht die Leidenschaft. Daher kommt es aber, daß die meisten Leidenschaften unmoralisch sind und den Menschen auf Irrwege führen oder ganz zerstören; das Unmoralische der meisten Leidenschaften besteht aber darin, daß in denselben Triebe des menschlichen Lebens, die nur Momente desselben sein sollen, zur Totalität erhoben werden, wodurch der menschliche Organismus zu einem Zerrbilde gemacht werden muß. Nichts desto weniger ist die Leidenschaft an sich noch keineswegs unmoralisch und verwerflich, sondern sie ist zunächst nur eine psychologische Bestimmung, wie die Begierde und die Neigung, und es kommt lediglich auf den Inhalt derselben an, ob sie unmoralisch oder moralisch und in welchem Grade sie in dem ersteren Falle unmoralisch ist. Die Trunksucht z. B. ist eine Leidenschaft und zwar eine höchst verwerfliche und unmoralische. Sie ist eine Leidenschaft, weil die Begierde zu trinken sich des ganzen Menschen bemächtigt, so daß alle anderen Triebe diesem einen dienen und auch die Verstandesthätigkeit des Trunksüchtigen nur darauf gerichtet ist, sich hinreichende Mittel zur Befriedigung seiner Leidenschaft zu erwerben. Die Trunksucht ist aber eine unsittliche und höchst zerstörende Leidenschaft, weil in ihr die Begierde zu trinken, die zur Erhaltung des sinnlichen Lebens befriedigt werden muß, so sehr potenzirt wird, daß sie gleichsam als Zweck des Lebens angesehen wird, während sie doch nur ein Mittel zur Erhaltung des sinnlichen Lebens sein soll, das seinerseits wieder nur als ein Mittel zur Realisirung geistiger und sittlicher Zwecke betrachtet werden kann. Ganz anders wird die Sache, wenn die Leidenschaft auf eine Idee sich bezieht, in welcher der Mensch den Zweck seines Lebens zu suchen hat. In diesem Falle ist sie so wenig unsittlich, daß sie vielmehr als eine unwiderstehliche sittliche Kraft bestimmt werden muß; sie ist dann so wenig zerstörend, daß der Mensch durch dieselbe vielmehr aus sich alles macht, was er nur irgend werden kann und soll, und auch in der Welt das leistet, was er nur irgend leisten kann. Man nehme nur eine der unendlichen Ideen, die keine bloß relative Bedeutung haben, sondern das Absolute selbst sind, und man wird finden, daß für den Menschen nichts besseres und erhebenderes gedacht werden kann, als wenn er mit einem leidenschaftlichen Triebe für dieselbe erfüllt ist. Eine solche Idee oder vielleicht die Idee der Ideen ist die Idee der Wahrheit. Der Mensch soll die Wahrheit nicht bloß erkennen, sondern er muß sie lieben, d. h. mit lebendiger Neigung ihr ergeben und mit lebendiger Begierde erfüllt sein, sich ihrer immer völliger zu bemächtigen. Diese Liebe zur Wahrheit hat keine Grenzen und je inniger, je tiefer und durchdringender sie ist, desto würdiger, fruchtbarer und befreiender wird sie sein. Und das höchste Glück und den höchsten sittlichen Werth würde derjenige Mensch haben, von dem man sagen könnte, daß in ihm die Liebe zur Wahrheit zur Leidenschaft ge-

worden wäre, d. h. daß diese Liebe eine unwiderstehliche Macht wäre, die alles in ihm beherrscht und bestimmt und ihn zu ihrem Träger und Organ macht. Was wäre das für eine sittliche Macht, wenn ein Mensch in leidenschaftlicher Liebe zur Wahrheit ihren Eingebungen und Forderungen unmächtig und willenlos Preis gegeben wäre! Wenn aus den bisherigen Erörterungen hervorgeht, daß auch die Leidenschaft, gleich der Neigung und der Begierde, zunächst eine rein psychologische Bestimmung ist, die fürs erste abgesehen von der Moral zu betrachten ist, so lehren sie doch andererseits auch, daß die Leidenschaften es vor allem sind, die uns nöthigen, an die menschlichen Triebe einen sittlichen Maßstab anzulegen und sie von moralischen Gesichtspuncten aus zu betrachten. Dieses Verhältnis der menschlichen Triebe bildet denn nun auch die nothwendige Grundlage für die pädagogische Behandlung des menschlichen Trieblebens und bedarf daher einer genaueren Betrachtung.

Wir unterscheiden in dem Menschen drei Stufen des Trieblebens, die mit der dreifachen Stellung des Menschen in der Welt aufs innigste zusammenhängen und aus ihr folgen. Wir können nämlich den Menschen betrachten entweder als natürliches Individuum oder als Person oder als Geist. Als natürliches Individuum steht der Mensch noch ganz in der Sphäre des bloßen Naturlebens und theilt in dieser Stellung die Triebe mit dem Thiere. Diese animalischen Triebe reduciren sich aber, wie schon oben bemerkt ist, auf zwei, nämlich auf den Trieb der individuellen Selbsterhaltung und auf den Trieb, die Gattung fortzupflanzen. Der Trieb nach individueller Selbsterhaltung schließt mehrere besondere Triebe in sich, z. B. den Trieb nach Speise und Trank, nach Schlaf, nach Bewegung u. s. f. Daß der Mensch diese Triebe, die sich auf die individuelle Selbsterhaltung beziehen, befriedigen muß, um überhaupt als sinnliches Individuum zu existiren, ist klar, aber ihre Befriedigung muß bei dem Menschen doch durch und durch eine andere Form erhalten, als bei dem Thiere, wenn er anders nicht zum Thiere herabsinken soll. Denn bei dem Menschen ist die natürliche Individualität nicht das Letzte, wie bei dem Thiere, sondern das natürliche Selbst des Menschen soll nur der Träger des Geistes sein und die Befriedigung der sinnlichen Triebe des Menschen, die seine individuelle Selbsterhaltung bezwecken, ist daher nur darauf hinzurichten, daß der Leib ein gesundes, kräftiges, bewegliches und geschicktes Organ für den Geist werde und bleibe. Man soll also nicht mehr essen und trinken, als zur Erhaltung der Gesundheit des Körpers gerade erforderlich ist. Bietet man dem Körper bedeutend mehr, als zu seiner Entwicklung nöthig ist, so gewöhnt man sich gar zu leicht daran, das körperliche Genießen als den Zweck des Lebens anzusehen und wird dann unabweislich von Genußsucht bestimmt, die ein großes Unglück für den Menschen ist und ihn seinem wahren Ziele oft ganz entfremdet. Es kann diese Bemerkung als eine sich von selbst verstehende angesehen werden, wenn man auch nur das Geringste von der menschlichen Bestimmung kennt und weiß; wenn man aber bedenkt, bis zu welchem furchtbaren Grade sinnlicher Genußsucht namentlich die höheren Stände in unserer Zeit herabgesunken sind und wie sehr auch die Jugend schon frühzeitig in diese Mysterien der Genußsucht eingeweiht wird, so muß man sich doch immer wieder getrieben fühlen, allen Eltern, Lehrern und Erziehern laut zuzurufen: hütet die Jugend vor sinnlicher Genußsucht, befriedigt ihre Begierden nach Speise und Trank so einfach und mäßig, als sichs nur irgend thun läßt, ohne der Gesundheit und Kraft des Leibes zu schaden; gewöhnt sie von Jugend auf daran, diese Genüsse als etwas untergeordnetes und geringfügiges anzusehn und sie nur als Mittel zur Förderung des geistigen Strebens zu behandeln. Ganz ähnliche Bemerkungen gelten für die Befriedigung der anderen sinnlichen Bedürfnisse. Jeder Mensch muß von Jugend auf gewöhnt werden, gerade so viel zu schlafen, als zur Erquickung des Leibes und der Seele nothwendig ist, nicht mehr und nicht weniger. Am meisten wird aber darin gefehlt, daß man zu viel schläft und durch Jahre lange Wiederholung sich so sehr an das Zuviel gewöhnt, daß es zuletzt als eine Art von Naturnothwendigkeit erscheint. Und doch wie schädlich ist diese über

das vernünftige Maß hinausgehende Befriedigung der Begierde nach dem Schlaf! Zuerst verkürzt man sich hiedurch auf eine unverantwortliche Weise das geistige Leben. Denn wenn man jeden Tag auch nur eine einzige Stunde zu viel schliefe, so vergeudete man in einem Leben, das 60 Jahre dauerte, nicht weniger als 21,900 Stunden, in denen sich der Mensch, wenn er die Zeit weise und zweckmäßig anwendet, ein ganz ungeheures geistiges Capital erarbeiten könnte. Aber zu viel Schlaf läßt den Menschen nicht bloß in seinem geistigen Erwerbe zu kurz kommen, sondern es erschlafft ihn noch dazu, macht ihn faul und bequem, üppig, verschafft ihm wohl auch unter Umständen eine zu große Corpulenz, die ihm an der geistigen Arbeit hinderlich ist. Das vernünftige Maß in der Befriedigung der sinnlichen Triebe, die zur individuellen Selbsterhaltung dienen, ist allerdings bei verschiedenen Menschen verschieden. Mancher Mensch kommt z. B. recht gut mit 5 Stunden täglichen Schlafes aus, während andere 8 Stunden brauchen. Um so mehr aber ist es die Pflicht jedes Menschen, das seiner Natur entsprechende Maß zu ermitteln und danach zu leben, und die Beobachtung des rechten Maßes kann man in Wahrheit als die Tugend der Mäßigkeit bezeichnen. Ungleich größere Schwierigkeiten bietet die Behandlung des zweiten der oben genannten auf das sinnliche Selbst des Menschen bezüglichen Triebe, nämlich des Geschlechtstriebes dar. Wollen wir aufrichtig sein, so werden wir das Geständnis nicht zurückhalten können, daß ein großer Theil des gegenwärtigen Geschlechts an einer unvernünftigen Befriedigung des Geschlechtstriebes krankt. Ist es nicht so weit gekommen, daß ein Mensch dem andern gegen Bezahlung zum Mittel der Wollust dient? *) Gehn nicht schon auf diese Weise Tausende von Menschen sittlich und geistig und zuletzt auch physisch zu Grunde? Und dann beachte man die zahlreichen Opfer, welche das scheußliche Laster der Onanie und ähnliche schon seit langen Zeiten gefordert haben und noch immer fordern, und wie in solchen Lastern diejenige Kraft des Organismus, die für das wunderbare, in seiner Art heilige Mysterium der Zeugung bestimmt ist, zum Mittel des gemeinsten Sinnenkitzels herabgewürdigt wird? Und wie wird die Ehe, die durch die lebendige Gemeinschaft aller geistigen, bürgerlichen und sinnlichen Interessen allein den Geschlechtstrieb berechtigen und heiligen kann, so häufig gebrochen und zur Beute einer thierischen Begierde gemacht? Bedenkt man dieses und alles Ueble, was damit zusammenhängt, so wird man nicht bezweifeln können, daß die Verirrungen des Geschlechtstriebes von allen Nachtseiten unseres Lebens die dunkelsten sind. Vor allem aber geziemt es dem Erzieher, diesem Uebel scharf ins Auge zu sehen, da nur eine vernünftige Erziehung im Stande sein möchte, bessere Zustände herbei zu führen. Denn leider! zeigt die Erfahrung, daß ein Mensch, der in dieser Beziehung seine Jugend befleckt oder vergeudet, in den meisten Fällen für sein ganzes Leben ein Sklave dieser Leidenschaft bleibt und sie selbst bei den besten Vorsätzen nicht brechen und bleibend überwinden kann. Keine Leidenschaft und Begierde ist so heftig und unwiderstehlich, als die aus dem Geschlechtstriebe entspringende, wenn er sich des Menschen einmal bemächtigt hat. Darum gilt es in dieser Hinsicht vorzubauen und dem Knaben und Mädchen eine solche geistige Verfassung zu geben, daß der Jüngling und die Jungfrau vor jeder Verirrung gesichert sind und selbst in dem Falle, daß sie sich niemals verheirathen, doch fern davon bleiben, diesem Triebe als solchem Raum zu geben. Was in dieser Hinsicht durch Mäßigkeit, Abhärtung, Gymnastik, Fernhaltung aller die Phantasie nach dieser Seite hinlenkenden Lectüre, durch eine geordnete Thätigkeit, in der die Anregung des Nervenlebens nicht zu sehr überwiegt, durch die äußerste Vorsicht in der Wahl des Umgangs und andere Veranstaltungen geschehen kann, das weiter auszuführen, liegt diesem Aufsatze fern. Wohl

*) Sollte dieser Vorwurf nur dem gegenwärtigen Geschlechte zu machen sein? Im Mittelalter hatten selbst kleine Städte ihre Bordelle („gemeine Frauenhäuser"), deren viele erst durch die Reformation aufgehoben wurden. Auch an Exempel wie Ulrich von Hutten darf erinnert werden, um die ältere Zeit nicht in ein allzugünstiges Licht gegenüber der jetzigen treten zu lassen. Anm. d. Red.

aber liegt es in seiner Bestimmung, darauf aufmerksam zu machen, daß nach aller psychologischen Erfahrung jeder bösen Neigung und Begierde nur dadurch gründlich vorgebaut wird, daß man in dem Menschen zeitig genug edle und gute Neigungen und Begierden erweckt, die stark genug sind, den bösen und unedlen Neigungen und Begierden, wenn sie eintreten, Widerstand zu leisten und sie zu überwinden. Durch Vorstellungen, Warnungen, Ermahnungen und Strafen allein wird man in keinem Menschen böse Sitten und Gewohnheiten fern halten oder beseitigen; wenn man dagegen das Interesse und die Neigung für etwas hohes und gutes in ihm zu erwecken und kräftig zu machen weiß, so gleitet das Böse von selbst von ihm ab. Und so wird man auch den sinnlichen Trieben im Menschen nur dadurch ihre normale Stellung geben können, daß man die edleren Triebe so weit entwickelt, daß sie jene überwiegen und vor ihnen den Vorrang haben.

Es ist aber schon oben erwähnt, daß die edleren Triebe doppelter Art sind, nämlich solche, die mit der persönlichen Stellung des Menschen zu andern Menschen zusammenhängen und solche, die aus seiner rein geistigen Wesenheit entspringen. Von diesen haben wir nun zu reden. Der Mensch ist ein Wesen, das nur in Gemeinschaft mit seines Gleichen sich menschlich entwickeln und überhaupt nur so existiren kann, und daher liegt es von Haus aus in seiner Natur, ein bestimmtes Verhältnis zu andern Menschen einzunehmen, Forderungen an sie zu stellen und ihnen Dienste zu leisten. Diese bestimmte Stellung, die der Mensch anderen Menschen gegenüber einnimmt und einzunehmen berechtigt ist, macht seine Persönlichkeit aus. Das Thier hat als solches Individualität, aber keine Persönlichkeit, weil ihm das Selbstbewußtsein fehlt; es erscheint daher dem Menschen gegenüber nur als eine Sache. Der Mensch ist wegen des in seiner natürlichen Individualität wirksamen geistigen Princips eine Person und muß als solche von andern Menschen geachtet werden und seinerseits auch andere als Personen achten. Und diese Anerkennung und Achtung, die ihm andere gewähren, ist selbst eine Erscheinungsform seiner Persönlichkeit, die wir mit dem Namen der Ehre bezeichnen. Ferner aber giebt sich die Persönlichkeit des Menschen zu erkennen durch ein bestimmtes Besitzthum, und schon unmittelbar durch die natürliche Gestalt, in welcher das Selbst des Menschen sich zu fühlen und zu empfinden giebt. Mit dieser persönlichen Stellung, die der Mensch zu anderen Menschen einnimmt, hängen nun mehrere Triebe zusammen, die als eine neue Classe von Neigungen, Begierden und Leidenschaften in dem menschlichen Leben zur Geltung kommen. Der Trieb, sein unmittelbares Selbst andern gegenüber zu erhalten, erscheint als Selbstliebe, der Trieb, seinen Willen in äußere Dinge zu legen und sie dadurch dem Gebrauche von Seiten anderer zu entziehen, zeigt sich als Eigenthumsliebe und endlich der Trieb, sich in der Achtung anderer zu erhalten, giebt sich als Ehrliebe zu erkennen. Alle drei Triebe können in dem Menschen zu einem solchen Grade der Stärke heranwachsen, daß sie den Menschen allein beherrschen und dann werden sie zu Leidenschaften; die Selbstliebe nämlich wird dann zur Selbstsucht, die Eigenthumsliebe zur Habsucht und zum Geiz, und die Ehrliebe zur Ehrsucht. Wäre die Persönlichkeit das Absolute im Menschen, so wären auch die Leidenschaften, die aus der Liebe zur Persönlichkeit entspringen, nicht unsittlich, sondern sittlich und in jeder Art zu pflegen, aber die Persönlichkeit des Menschen hat nur eine relative Bedeutung und soll nur dazu dienen, höhere Ideen zu realisiren, wie die Ideen des Wahren, des Guten, des Heiligen, der Gerechtigkeit u. s. w.; daher haben auch die Neigungen, die auf Erhaltung und Entwicklung der Persönlichkeit sich beziehen, ihre bestimmte Grenze an der Idealwelt und haben sich innerhalb dieser Grenze zu halten, um sittlich berechtigt zu sein. Aber innerhalb dieser Grenze sind sie eben so berechtigt, als ihre Befriedigung und Geltendmachung nothwendig und geboten ist. Um diese ihre relative Nothwendigkeit und selbst sittliche Wirkung zu erkennen, betrachten wir sie einzeln noch genauer. Was wäre der Mensch ohne Selbstliebe? Durch sie allein behauptet er sich als ein selbständiges Wesen allen anderen Wesen gegenüber, durch sie

weist er alles zurück, was von außen störend in seine Existenz und Entwicklung eingreifen möchte, durch sie findet er sich bestimmt, alles, was seiner Person nützlich und förderlich erscheint, an sich heranzuziehen und sich anzueignen, auf ihr beruhen Muth, Tapferkeit und alle positiven Eigenschaften des Menschen, mittelst deren er alles ihm Feindliche bekämpft und zu überwinden sucht. An der Selbstliebe hat jeder auch den Maßstab für die allen Menschen gebotene Nächstenliebe. Das große Wort: du sollst deinen Nächsten lieben, wie dich selbst, spricht die sittliche Berechtigung der Selbstliebe aus und verlangt nur, daß die Liebe zu den anderen Menschen der Selbstliebe gleich sei oder daß ich in meinem Nebenmenschen gleichsam mein anderes Selbst finden und lieben soll. Ganz ähnliche Bemerkungen gelten von der zweiten Form des persönlichen Triebes, von der Liebe zum Eigenthum. Was wäre der Mensch ohne Eigenthum? Er kann und soll sich zu höheren Zwecken seines Eigenthums entäußern; aber so lange er lebt, bedarf er des Eigenthums, um nach außen zu wirken, ja um überhaupt zu existiren. Ich verstehe aber unter Eigenthum alle natürlichen Dinge, in die ein Mensch seinen Willen hineingelegt hat und die er dadurch dem Willen anderer Menschen entzogen hat. Schon um unseren Leib, der auch unser Eigenthum ist, gegen die äußeren Naturmächte zu schützen, bedürfen wir des Eigenthums, z. B. Kleidung, Wohnung u. s. w. Aber auch abgesehen hievon bedürfen wir, um die Natur zu beherrschen und sie zu menschlichen Zwecken zu bearbeiten, natürlicher Mittel und Werkzeuge, die unser Eigenthum sein müßen, wenn wir sie zu unseren Zwecken gebrauchen wollen. Ja selbst unsere geistigsten Beschäftigungen und Mittheilungen bedürfen stets eines natürlichen Elements, um möglich zu sein, und dieses muß uns angehören, damit wir mit der nöthigen Freiheit wirken können. Was wäre z. B. ein Gelehrter, ohne wenigstens in dem Gebiete, welches er zu bearbeiten den Beruf hat, die wichtigsten Bücher zu besitzen? Also auch die Neigung zum Eigenthum und die Begierde nach dem Eigenthum ist, wenn sie sich in dem rechten Maße hält, nicht bloß sittlich erlaubt, sondern sittlich geboten. Dasselbe und vielleicht noch in einem höheren Grade gilt für die dritte Hauptclasse der persönlichen Triebe, für den Ehrtrieb. Auf den ersten Blick erscheint die Ehre als etwas unbedeutendes, wenn man sie, was sie in der That ist, als die gute Meinung erklärt, die andere Menschen von uns haben. Und doch ist diese gute Meinung der feinste und geistigste Bestandtheil unserer Persönlichkeit und unsere ganze Wirksamkeit für uns und andere hängt wesentlich davon ab. Wie ganz anders wirkt ein Lehrer, von dem die Schüler etwas halten! Wie ganz anders wirkt das Wort oder Urtheil eines Mannes, der als eine Auctorität geehrt wird, als das eines anderen, der noch nicht als etwas gilt, und wenn er seine Ansicht auch noch so tief und vollständig begründet hätte! Es unterliegt allerdings keinem Zweifel, daß der gute Ruf und die Ehre des Menschen ganz hauptsächlich durch tüchtige Leistungen desselben begründet werden; aber eben so unzweifelhaft ist es, daß umgekehrt die Wirksamkeit und Entwicklung des Menschen von dem Rufe abhängig ist, in dem er steht; und aus dem letzteren Grunde kann es keinem Menschen gleichgültig sein, ob er bei dem Kreise von Menschen, in welchem er sich besonders bewegt, in Achtung steht oder nicht, ja er hat seine Ehre zu wahren und zu vertheidigen, wie er verpflichtet ist, die Ehre und den guten Ruf seines Nebenmenschen in keiner Art zu verletzen und zu beflecken. Wenn die Bibel sagt: meidet auch den bösen Schein, so folgt daraus, daß auch nach den Grundsätzen des Christenthums die Beachtung des Rufes eine sittliche Pflicht ist und daß demnach die Ehrliebe, wenn sie in den nöthigen Grenzen gehalten wird, mit der strengsten sittlichen Pflicht in voller Harmonie stehen kann. Eine weitere Entwicklung der Ehrbegierde und Ehrliebe ist die Herrschbegierde. Während es bei der Ehrliebe nur darauf ankommt, die gute Meinung der Menschen für sich zu haben, so kommt es bei der Herrschbegierde darauf an, den Willen der anderen zu bestimmen und ihre Dienste zu seinen Zwecken zu verwenden. Es braucht nicht weiter ausgeführt zu werden, wie berechtigt der Wunsch und das Streben eines Menschen ist, den Willen der anderen Menschen, mit denen er in Ver-

bindung steht, zu bestimmen; ja gewißermaßen giebt es kein größeres Glück des Menschen nach außen hin, als in einer freien Weise den Willen anderer Menschen von edler Denkungsart zu bestimmen, und der Ertrag unseres Lebens zeigt sich vornehmlich darin, daß unsere Leistungen in einem Kreise von Menschen nicht bloß anerkannt, sondern auch als ein Motiv für ihr Denken und Thun befolgt werden. Aber auch das Herrschen über andere ist nicht das Letzte und Absolute; wird es dazu gemacht und geht der Mensch ganz in dem Verlangen auf, über andere zu herrschen, und benutzt er alle seine Kräfte und Thätigkeiten, um dieses eine zu erreichen, wird also die Herrschbegierde, die im Grunde jedem Menschen inne wohnt, zur Leidenschaft, so entsteht die Herrschsucht, die eben so wenig eine sittliche Berechtigung hat, als die Selbstsucht, die Habsucht und die Ehrsucht.

Aus den bisherigen Erörterungen geht zur Genüge hervor, daß die Triebe des Menschen, die durch sein Verhältnis als Person zu andern Personen bestimmt werden, geistiger und sittlich berechtigter sind, als die blos sinnlichen Triebe. Während die sinnlichen Triebe, so fern sie nicht durch anderweitige Verbindungen geheiligt werden, für sich nur noch dem man möchte sagen animalischen Naturindividuum angehören, erscheint der Mensch in seinen persönlichen Trieben als selbstbewußtes Ich gegenüber anderen Wesen von derselben Beschaffenheit und Würde. Daher können die aus dem Begriffe der Persönlichkeit entspringenden Triebe, wenn sie gehörig entwickelt und gekräftigt werden, dazu dienen, die sinnlichen Triebe zu beherrschen und zu mäßigen und so den Menschen wenigstens bis auf einen gewißen Grad sittlich zu cultiviren. Dieser Punct ist für die Erziehung von großer Wichtigkeit und wird daher auch in den meisten Lehrbüchern der Pädagogik gebührend hervorgehoben und auch in der Erziehungspraxis, oft sogar mehr als billig und recht ist, geltend gemacht. Ist das Gefühl der persönlichen Würde in dem Menschen bis zu einem gewißen Grade ausgebildet, so unterläßt er vieles Gemeine und Niedrige, wozu ihn seine Sinnlichkeit wohl hinreißen möchte, weil er es unter seiner Würde hält, sich so weit zu erniedrigen. Wenn ein Mensch in dem Streben, sich eine unabhängige Stellung in der Welt zu begründen, mit Fleiß und Geschick seinem Berufe lebt, und um sich einen wünschenswerthen Wohlstand zu erwerben, nüchtern und mäßig lebt und alle Ausschweifungen, welcher Art sie auch sein mögen, streng meidet, weil sie ihm nur Geld und Zeit kosten und seine Thätigkeit und die Frucht derselben lähmen und mindern; so hat ihn ja die Liebe zum Eigenthum und zu einer unabhängigen Stellung im Leben in seiner sittlichen Verfassung um ein gutes Theil gefördert. Und wie mächtig kann erst ein wohl entwickeltes Ehrgefühl auf die Bändigung böser Begierden einwirken! Namentlich die Jugend sehnt sich von Herzen nach der Anerkennung derjenigen, denen sie zur Leitung übergeben ist, besonders der Eltern, der Lehrer und der Erwachsenen überhaupt, und scheut den Tadel und die Verachtung derselben. Die Scham, die das Kind vor seinen Eltern oder der Schüler vor seinen Lehrern hat, entspringt aus dem Ehrgefühl, denn ich schäme mich vor andern Menschen, wenn ich etwas gethan habe, wovon ich weiß, daß es mir die Achtung derjenigen entzieht oder vermindert, die ich selbst hoch zu achten habe. Und wie vieles Böse wird aus Scham unterlassen und wie vieles Gute wird gewirkt, weil es dem Menschen darauf ankommt, Ehre bei solchen Menschen einzulegen, die Einfluß und Urtheil haben! Wie oft ist es zunächst das einzige Mittel, gewiße Schüler aus ihrer natürlichen Trägheit herauszureißen, daß in ihnen durch Lob und Tadel und durch Wetteifer mit andern Schülern der Ehrgeiz erweckt und genährt wird!

So viel Gutes aber auch diese Triebe, die aus dem Streben nach persönlicher Selbständigkeit, Ehre und Macht entspringen, bewirken, so sind sie doch nicht die höchsten Motive der Sittlichkeit, sondern haben nur einen relativen Werth und müßen sich den rein geistigen Trieben zuletzt unterordnen und sich in ihnen aufheben, wenn sie nicht doch zuletzt eine Verzerrung des menschlichen Gemüths bewirken sollen. Die rein geistigen Triebe des Menschen entspringen aber aus der Bestimmung desselben, Träger

des Geistes zu sein. Dieser Begriff des Geistes, dem der Mensch soll dienstbar sein, ist zwar bei verschiedenen Völkern und zu verschiedenen Zeiten, ja selbst im Christenthum in den verschiedenen Perioden seiner Geschichte verschieden, immer aber versteht man unter dem Geiste das für sich seiende Allgemeine, dem sich das individuelle Selbstbewußtsein des Menschen gemäß verhalten soll oder das für sich seiende Unendliche, in welchem sich das endliche Bewußtsein des Menschen bestimmen und verklären soll. Hätte der Mensch nicht von Haus aus diese Bestimmung, ein Träger des Geistes zu sein, das für sich seiende Allgemeine zu individualisiren oder das Unendliche in endlicher Form darzustellen, so könnte auch nicht von geistigen Trieben die Rede sein. Da er aber in Wahrheit diese Bestimmung hat, so giebt sie sich auch von Jugend auf und das ganze Leben hindurch als ein Drang des Innern zu erkennen, den der Mensch wohl durch sein verkehrtes Verhalten schwächen und verdunkeln, aber nimmermehr aufheben und vertilgen kann. Um nur eins anzuführen, so lebt in jedem Menschen das Gewissen, das zu jeder Zeit seine Stimme mehr oder weniger vernehmen läßt; das Gewissen ist aber der lebendige Trieb zum Guten, der auch selbst in dem Falle in uns lebt und wirkt, wenn wir auf bösen Wegen wandeln, ja dann gerade am meisten zu einer empfindlichen Macht sich gestaltet, die uns straft und peinigt. Im Grunde ist der Geistestrieb des Menschen nur einer, nämlich der Trieb des einzelnen Menschen, sich mit dem göttlichen Geiste in ein freies Verhältnis zu setzen, aber dieser eine Grundtrieb giebt sich doch je nach den unterschiedenen Bestimmungen, die in der menschlichen Seele liegen, besonders drei verschiedene Formen; er erscheint entweder nämlich als Erkenntnistrieb oder als Bildungstrieb oder endlich als Freiheitstrieb. Kaum ist das Kind über die erste Dumpfheit des Lebens hinaus, so äußert sich in ihm sogleich der Erkenntnistrieb und dieser Trieb verläßt den Menschen sein Leben lang nicht wieder. Der Mensch bleibt infolge dieses Triebes niemals bei den unmittelbaren und einzelnen Erscheinungen der äußeren oder inneren Welt stehen und beruhigt sich nicht bei dem Einzelnen und Aeußerlichen, sondern sucht und findet in dem Einzelnen ein Allgemeines, in dem Aeußerlichen ein Innerliches, in dem Wirklichen ein Ewiges und Unendliches, welches er als die Wahrheit bezeichnet und verehrt und in dessen Besitz er sich erst wahrhaft befriedigt und beruhigt. Auf welchen Theil des natürlichen oder geistigen Universums sich die Erkenntnis auch hinwenden möge, immer wird sie, wann sie ihr Ziel erreicht, auf den Menschen einen erhebenden, bessernden und befreienden Einfluß ausüben. Eine Erkenntnis, die den Menschen nicht sittlich bessert, ist keine Erkenntnis, sondern nur eine Ansammlung von äußerlichen Kenntnissen und Vorstellungen, in die der Mensch mit seinem Wesen nicht eindringt. Dringt er aber wirklich ein in die Sache, was sich besonders durch ein lebendiges Interesse für sie zu erkennen giebt, so erhebt die Erkenntnis den Menschen über sein endliches Wesen und läßt ihn in der Ergreifung einer bestimmten Wahrheit für den Augenblick seine Bestimmung erreichen. Daher giebt es kein vorzüglicheres Mittel, den Menschen zu dem zu machen, was er sein und werden soll, als die Befriedigung des Erkenntnistriebes, wenigstens beruht alle wahre Bildung wesentlich auf der Befriedigung des Erkenntnistriebes und wenn dieser in der rechten Weise und Folge befriedigt wird, so daß der Schüler wirklich in die Sache eingeweiht wird, so geht nach und nach ein Licht in seinem Innern auf, das sein ganzes Leben erleuchtet und ihn weder in sinnliche Gemeinheit noch in persönlichen Egoismus versinken läßt. Denn je klarer und tiefer der Mensch die Wahrheit erkannt hat, desto mehr drängt es ihn, sein ganzes Leben nach der Idee der Wahrheit zu gestalten. Und dieses Verlangen und Bemühen des Menschen, das erkannte Licht der Wahrheit in alle Dunkelheit seines vielverzweigten äußeren und inneren Lebens hineinscheinen zu lassen und nichts in sich zu dulden, was der erkannten Wahrheit nicht entspricht, das bezeichne ich als den Freiheitstrieb; denn die Freiheit besteht nicht darin, daß ich meinen Eigenwillen überall durchsetze, sondern darin, daß ich meinen Willen und damit mein ganzes Thun und Handeln, ja mein ganzes Sein und Leben ohne Zwang den Bestimmungen der Wahrheit unterordne.

Aber wer im Geiste lebt, der trägt in sich das Verlangen, daß selbst alles Aeußere und Sinnliche, was er an und um sich hat, so gestaltet werde, daß sich in ihm auf irgend eine Art der Geist und die Wahrheit abspiegele, und dieses Verlangen und die Bethätigung dieses Verlangens ist der Bildungstrieb. Er findet seine höchste Verwirklichung in der Kunst und besteht im allgemeinen darin, daß das Wirkliche so gestaltet wird, daß es als ein Abbild der Wahrheit gelten könne; denn das Schöne — das Erzeugnis der Kunst — ist das Wirkliche in seiner Wahrheit. *)

Dr. Deinhardt.

Niemeyer, Hermann August. Die Geschichte der Pädagogik des vorigen Jahrhunderts zeigt, daß diejenigen Männer, von welchen das Erziehungswesen und die Wissenschaft desselben die bedeutendsten Anregungen empfieng, nicht selten ebenso einseitig und ungründlich gebildete, als in ihren Leistungen unpraktische Menschen waren. Von Rousseau ist dies bekannt, und wie Pestalozzi sich selbst als den reinen Autodidakten gab, so hat das tragische Geschick des edeln Mannes und seiner Anstalten über seinen praktischen Beruf zum pädagogischen Reformator gerichtet. Um so höher ist der Werth eines Mannes wie Niemeyer anzuschlagen, der mit dem inneren Beruf zum Pädagogen und der pädagogischen Schule, die er seiner äußeren Stellung verdankt, ein ebenso reiches Maß tüchtiger und gründlicher Bildung in den verwandten Gebieten der Philologie, Philosophie, Theologie verband.

August Hermann Niemeyer, der berühmte Kanzler der Universität Halle, wurde zu Halle den 2. September 1754 geboren. Seine Mutter, eine geb. Freylinghausen, war die Enkelin des ältern Francke, des berühmten Stifters des Waisenhauses und der damit verbundenen Lehranstalten. Sein Vater Johann Konr. Philipp Niemeyer war Archidiakonus an der Marienkirche zu Halle. Die Biographie desselben, die Erstlingsarbeit des nur erst 17 Jahre alten Sohnes, ist ein schönes Denkmal der kindlichen Pietät des letzteren. Die Mutter starb ihm im 9., der Vater im 13. Lebensjahr. Von seinem 11. Jahre an lebte er in dem Hause einer befreundeten Frau, der nach Geist und Charakter gleich ausgezeichneten Wittwe des Leibarztes Lysthenius, geborenen v. Wurmb, in deren Umgang er sich jene Formen eines feinsinnigen, gebildeten Benehmens aneignete, welche das Gepräge seines ganzen Charaktergehaltes bildeten. Geist und Charakter Niemeyers reiften unter Leitung dieser Frau ebenso frühe als stetig zu einer Selbständigkeit heran, welche ihn schon in der Zeit der Jugend den Zweck des Lebens fest ins Auge fassen und keine Gelegenheit versäumen ließ, die sich ihm darbot, zu lernen und sich tüchtig zu bilden. So eignete er sich die französische Sprache im Umgang mit seiner Pflegemutter, die englische von einem Engländer an, der sein Mitschüler im Pädagogium war, wo er seine Schulbildung erhielt. Im 17. Lebensjahr bezog er die Universität, wo er classische Philologie, besonders die alten Griechen, obwohl wie es scheint mehr nur privatim, — wenigstens beklagte er es später als einen Verlust, Schütz nicht gehört zu haben, — doch so gründlich studirte, daß sein erstes Absehen darauf gerichtet war, als Lehrer in diesem Gebiet seine Laufbahn zu machen. Von einem eingehenden Studium der Philosophie zeugt seine schriftstellerische Wirksamkeit, von steter Fortsetzung desselben der Einfluß, welchen später die kritische Philosophie in formeller und materieller Beziehung auf ihn übte. Späteren Systemen vermochte er sich nicht zu befreunden, besonders wegen ihrer undeutschen und dunkeln Terminologie. Sein eigentliches Fachstudium auf der Universität indessen war die Theologie, in welcher er Nösselt, Griesbach, seinen Oheim Freylinghausen und besonders Semler zu Lehrern hatte. Unmittelbar von der Universität aus trat er in einen praktischen Wirkungskreis

*) Wer über den in diesem Artikel behandelten Theil der Psychologie etwas ausführlicheres lesen will, den verweisen wir auf eine Schrift von A. W. Grube: Blicke ins Triebleben der Seele, Leipzig bei Brandstetter 1861, in welcher viele gründliche Gedanken in einer klaren Sprache entwickelt sind.

ein, als Lehrer an der deutschen und lateinischen Schule der Franckeschen Stiftungen. In seinem 23. Jahre promovirte er für den akademischen Lehrerberuf durch eine Dissertation de similitudine Homerica, und begann nun seine Vorlesungen über Literaturgeschichte, Homer, die griechischen Tragiker, Horaz und andere Schriftsteller. Wie er als einziger Vertreter dieses Fachs bis zur Berufung Fr. Aug. Wolfs 1783 an der Universität eine wesentliche Lücke ausfüllte, so hatte er als Schriftsteller durch die Ausgaben, die er von der Ilias und ausgewählten Tragödien des Sophokles und Euripides veranstaltete, das nicht geringe Verdienst, einem tiefen Bedürfnis der Schule und Literatur der Zeit in weiter anregender Weise zu Hülfe zu kommen. Man muß dabei erwägen, daß bis dahin nur die Ausgaben Homers von Hager und Schrevelius in den Händen der Schüler waren, um dieses Verdienst zu würdigen. Seine griechischen Tragödien wurden durch vier Auflagen in 6000 Exemplaren verbreitet, und als Wolf, der sich über Niemeyers Ilias sehr günstig äußerte, so wenig er sonst die wissenschaftliche Bedeutung desselben gerade hoch anschlug, seine Recension herausgab, zog sie dieser selbst in den Verlag der Anstaltsbuchhandlung. Auch hörte er sein ganzes Leben lang nie auf, mit den Alten sich zu beschäftigen, seinen Geschmack, seinen humanen Sinn, sein Formtalent an ihren Schriften zu bilden, und von einer ungedruckten Uebersetzung der Andria des Terenz wird erzählt, daß sie bei Aufführung dieses Stückes durch die Weimarschen Schauspieler vor Schiller und Goethe zu Grunde gelegt ward.

Nur kurz erwähnen wir hier Niemeyers dichterische Leistungen, religiöse Dramen, Oratorien, Hymnen in Klopstockscher Weise, deren Wirkung damals keine unbedeutende war, zumal so weit er an dem geschätzten Kapellmeister Rolle in Magdeburg einen tüchtigen Componisten fand. Von seinen religiösen Liedern haben sich manche im Gemeindegesang erhalten. Klopstock selbst lernte er auf seiner ersten Reise kennen, mit Ebert und Andern stand er in nahem Verkehr. Bis in den späten Abend seines Lebens blieb dem gefühl- und gemüthreichen Mann die Poesie eine treue, lohnende Freundin, die ihm besonders für Schulfeste und andere Feierlichkeiten stets praktische Dienste leistete. Eine Sammlung seiner „religiösen Gedichte“ erschien 1811; 2. Aufl. 1828. Sein schon 1785 erschienenes Gesangbuch für höhere Schulen, 1800 durch einen Anhang zu Selbsterbauung für Jünglinge vermehrt, erlebte 1825 die 10. Aufl.

Doch zuvor schon, ehe Niemeyer als Philolog und Dichter sich versucht, war er als theologischer Schriftsteller mit großem Erfolg aufgetreten, indem schon 1775 der erste Band der „Charakteristik der Bibel“ erschien, ein Werk, das den Ruhm des erst 21 Jahre alten Jünglings schnell über ganz Deutschland verbreitete. Niemeyer reiht sich damit in die Zahl der seltenen Männer ein, welche in den Jahren des Jünglingsalters schon in männlicher Leistung vor ihre Zeit treten. Was nun zuvörderst den Charakter der theologischen Wirksamkeit Niemeyers betrifft, so kann man sagen, daß der Theologe ebenso zugleich durchweg Pädagog war, wie der Pädagog in ihm Hand in Hand mit dem Theologen gieng. So umfassend seine Gelehrsamkeit war, so waren ihm doch eigentlich gelehrte Arbeiten über theologische Materien fremd. Das geistlose Formelwesen oder gar das Gezänke kirchlicher Streittheologie war seinem Charakter zuwider, der seinen Bestrebungen durchweg eine praktische, gemeinnützige Richtung vorzeichnete. Es sind hier zum Verständnis zwei Factoren ins Auge zu fassen, welche in ihren einseitigen Entwicklungsformen streng gegensätzlich, Niemeyer, wie sie in Halle repräsentirt waren, charakteristisch in sich verschmolz. Tritt uns der Schüler Semlers, Nösselts, Griesbachs unzweideutig in jener freisinnigen Geistesrichtung entgegen, welche überall auf vernünftige Erkenntnis ausgehend, die Ergebnisse der Wissenschaft und die Thatsachen des Glaubens möglichst in Einklang zu bringen suchte, so bewahrte ihn dagegen der so zu sagen traditionelle Zusammenhang, in welchem er mit dem Spenerschen Pietismus stand, dessen Grundsätze Francke in den Halleschen Anstalten verkörpert hatte, ebenso nicht nur vor der religiösen Freigeisterei der damals in Deutschland sehr einflußreichen Schriften der englischen Deisten, sondern auch vor der religiösen Seichtigkeit der phi-

lanthropistischen Pädagogik. Man muß es als ein natürliches Erbtheil betrachten, wenn ihm, dem Urenkel des edeln Francke, ein intensiv frommes Gemüth eignete, welches das Verhalten der Kritik unter die Regel maßvoller Behutsamkeit stellte, um die ethische Kraft, die Menschen bildende Bestimmung des Evangeliums in den Mittelpunct seiner Theologie zu rücken. Stellt sich nun die „Charakteristik der Bibel" ganz unter diesen Maßstab, so beruht auch darin die pädagogische Bedeutung des Werks. Niemeyer hatte es ja damit auf eine Behandlung der biblischen Geschichte abgesehen, durch welche er nicht nur Theologen und Predigern, sondern vor allem Erziehern, deren Aufgabe Belehrung, sittliche Anregung, Charakterbildung der Jugend ist, die reiche Fundgrube wieder zu erschließen suchte, welche für ihre Zwecke in den Charakteren der Bibel sich aufthut, und in den Kreisen der Schule und Lehrer fand es auch weite Verbreitung. Hier, sagt er, finden sie Züge, welche am unmittelbarsten aus dem Bilde der erhabensten und vollkommensten moralischen Schönheit, die allein dauerhaft ist, genommen sind. Wenn nun allerdings in dem Werke schon nach seiner ganzen Conception das religiöse Moment in einer Weise meist zurücktritt, bei der das christlich-positive Interesse an der biblischen Geschichte sich nicht befriedigt findet, so ist dagegen dasselbe auch in dieser Hinsicht nach seiner Stellung zur Zeit seiner Erscheinung aufzufassen. Erkennt man in dem Unternehmen an sich schon den Grundsatz des älteren Francke wieder: nascitur theologus in scripturis, so birgt der ernste und objective Geist, womit es nicht nur gegen zerstreuende und unsittliche Lectüre, sondern auch gegen frivole und destructive Tendenzen der Zeit das Ansehen und das Lesen der Bibel wieder aufzufrischen beabsichtigte, eben dieser Zeit gegenüber sogar ein apologetisches Interesse. So war es in der That nur die fromme Ehrfurcht, welche ihm die religiöse Macht des Christenthums vor der Person seines Meisters einflößte, was ihn bestimmte, das Ansinnen stets abzulehnen, auch den Charakter Jesu in den Kreis seiner Darstellungen zu ziehen. Und wenn er selbst gegen das Ende seines Lebens trotz wiederholter Aufforderung nicht mehr dazu kam, das Werk noch einmal aufzulegen, so waren es jedenfalls außer der Rücksicht auf die Ergebnisse der fortschreitenden biblischen Wissenschaft nicht minder solche religiöse Motive, welche seiner Erklärung zu Grund lagen, daß, wenn er noch einmal Hand daran legen wollte, er dem Publikum eine völlige Umarbeitung des Ganzen schuldig wäre. Dabei ist übrigens das Werk so reich an praktischen Fingerzeigen für Behandlung der biblischen Geschichte, an feinen psychologischen, in tiefe Kenntnis des Menschen einführenden Bemerkungen, an moralischer Beleuchtung und Charakteristik, an Beiträgen zu allgemeiner und specieller Bibelkunde, populärer Verwendung wissenschaftlicher Ergebnisse, daß der Werth desselben für Schule und Lehrer noch heute nicht unterschätzt werden darf. Es erschien nach und nach in fünf Bänden, und wurde wiederholt, noch nach dem Tode des Verfassers, aufgelegt, vielfältig nachgedruckt, auch in fremde Sprachen, ins Holländische, Schwedische übersetzt.

Die Erscheinung dieses Werkes hatte 1779 seine Ernennung zum außerordentlichen Professor der Theologie und Inspector des theologischen Seminars zur Folge. Nachdem er 1783 eine Berufung nach Württemberg, worüber einige Bruchstücke von Briefen der Herzogin Franciska in seinen Beob. auf Reisen (IV. 2. Beil. XXII.) interessanten Aufschluß geben, abgelehnt hatte, wurde er 1784 ordentlicher Professor der Theologie. Ebenso lehnte er einen Ruf als Oberhofprediger nach Gotha 1789, so wie als Senior des geistlichen Ministeriums und erster Pastor zu St. Marien in Danzig 1792 ab, wofür ihm der Charakter eines Consistorialraths ertheilt wurde. Seine Vorlesungen gehörten meist dem Gebiete der praktischen Theologie an. Auch erschienen mehrere Schriften populären Inhalts, ascetisch-ästhetischen Zwecks damals von ihm, Philotas 1779, Timotheus 1784, wiederholt aufgelegt, und andere, so wie er sich ferner durch seine Predigten einen Namen machte. Besonders verdienstlich war das von ihm und Wagnitz 1800 gegründete „Hallische patriotische Wochenblatt für gemeinnützige und wohlthätige Zwecke", dessen 29. Jahrgang er noch vor seinem Tode 1828 herausgab.

Aus einem Compendium über Homiletik, das 1786, und einer Schrift über „Katechetik und katechetische Uebungen," die 1789 erschien, componirte er das „Handbuch für christliche Religionslehrer," dessen zweiten Theil die 1790 erschienene „Homiletik, Pastoralanweisung und Liturgik" bildete, während der erste die durch einen besondern Zwischenfall bekannte „Populäre und praktische Theologie oder Materialien des christlichen Volksunterrichts" 1792 enthielt. Diese Schrift nämlich, eine über das ganze Gebiet der Religion ausgedehnte Untersuchung, wie weit die Materien und Probleme der Religionswissenschaft sich zur Behandlung im Volksunterricht nach den Zwecken desselben eignen, was der Lehrer bei der Auswahl zu beachten habe, um seine Arbeit fruchtbar zu machen u. s. w., erregte durch den Geist des Skepticismus, welchem sich Niemeyer darin unter dem Einfluß der kritischen Philosophie in weitem Maße hingegeben hatte, in Berlin um so mehr großen Anstoß, als damals das Wöllner'sche Ministerium, das bekanntlich auch gegen Kant vorgieng, am Ruder war. Niemeyer war 12. Juli 1793 bis 1794 Prorector. Auf Denunciation der als Immediat-Examinationscommission dem Ministerium zur Seite gestellten Räthe Hermes, Hilmer und Woltersdorf wurde ihm der Gebrauch des Buchs bei seinen Vorlesungen untersagt, bald darauf wurde er und Nösselt mit Cassation bedroht, und diese nur durch das persönliche Wohlwollen des Königs für Niemeyer abgewendet, der seine sehr freimüthige Erklärung günstig aufnahm. Da erschienen Hermes und Hilmer 1794 plötzlich als Untersuchungscommissäre in Halle mit einer gegen die als neologisch verschrieene theologische Facultät gerichteten Instruction, wurden aber beim Beginn ihrer Arbeiten durch die Studenten, welche in Masse mit einem Steinhagel gegen ihre Wohnung aufrückten und deren Aufregung der Prorector vergebens zu dämpfen suchte, bestimmt, in aller Stille am folgenden Morgen die Flucht zu ergreifen. Die Folgen, womit die Universität wegen dieses Vorfalls bedroht wurde, beschränkten sich auf das Verbot der Feier des hundertjährigen Jubiläums, das den 12. Juli 1794 statt haben sollte, unter dem Vorgeben, daß die Fonds der Universität dafür unzureichend seien. Niemeyer legte an diesem Tage sein Prorectorat in Försters Hände nieder, und die Facultät ertheilte ihm die theologische Doctorwürde. Für den Fall, daß seine Stellung in Halle in Gefahr gekommen wäre, kündigte ihm Heyne den Plan seiner Berufung nach Göttingen an, das verfehmte Buch aber erlebte noch 1827 die sechste Auflage. Im Jahr 1802 erschien hernach, nachdem Niemeyer schon 1798 den Plan desselben in einem Programm entworfen hatte, das „Lehrbuch für die oberen Religionsclassen in Gelehrtenschulen," das noch bei Lebzeiten des Verfassers 1827 in der 15. Auflage erschien, weithin in Lyceen und Gymnasien gebraucht war, nun aber, nachdem es unter der Eichhorn'schen Verwaltung beseitigt worden, von der positiveren Richtung, welche die religiöse Erziehung überhaupt genommen hat, durch andere Lehrbücher ersetzt ward, die wenigstens den formalen Werth desselben häufig nicht erreichten. Nur vorbeigehend seien hier noch erwähnt mehrere theologisch-pädagogische Schriften, welche Niemeyer herausgab, wie die Briefe an christliche Religionslehrer 1796, 97, 99 und andere, mehrere monographische Arbeiten über Semler, Freylinghausen, Francke, Wesley, Nösselt, Chr. Knapp, über Ph. Melanchthon als praeceptor Germaniae 1817, die Universität Halle, dann 1825 sein Antiwillibald zur Vertheidigung der wissenschaftlichen Lehrmethode der Theologie auf deutschen Universitäten, ferner seine Wirksamkeit für Bibel- und Missionswesen als Mitglieds der Londoner Gesellschaft 1800, Präsidenten der Hallischen Bibelgesellschaft 1816 u. a. m.

Wenn der Lehrerberuf dem Urenkel Franckes so zu sagen angestammt war, so fiel die Jugend Niemeyers zugleich in eine Zeit, in welcher auch das Erziehungswesen in den allgemeinen Gährungsproceß hineingezogen wurde, der in der zweiten Hälfte des vorigen Jahrhunderts alle socialen Interessen ergriff. Rousseaus Emil hatte die Grundsätze und Methoden der herrschenden Unterrichts- und Erziehungsweise tief erschüttert, und unter seinem Einfluß war 1770 Basedow mit dem Versuch aufgetreten, das Erziehungswesen theils durch Systematisirung der Grundsätze, theils durch Gründung von

Musteranstalten, Philanthropinen genannt, deren bedeutendste zu Dessau war, auf neue Grundlagen zu stellen. Wenn die subjective, zumal das religiöse Leben des deutschen Volkes verletzende Haltung gegen das Bestehende, das kleinliche, unmotivirte Experimentiren mit den sogenannten Erleichterungsmethoden, der einseitige Naturalismus und Eudämonismus, der diese Erscheinung kennzeichnet, die dauerhafte Wirksamkeit der Philanthropisten gründlich beeinträchtigte, so war doch die Anregung, die von da für Lehrer, Philosophen, Theologen, Staatsmänner und alle gebildeten Kreise ausgieng, so tiefgreifend, daß eine Organisation, wie die Niemeyers, von der Gewalt derselben nicht unberührt bleiben konnte. Einer der namhaftesten Philanthropisten Trapp war in Halle neben ihm als Lehrer angestellt. Schon auf der Schule, wie Niemeyer von sich selbst sagt, von der Neigung für das Fach der Pädagogik ergriffen, bot sich ihm, seit Basedow aufgetreten, die Gelegenheit dar, alle die wechselnden Erscheinungen auf diesem Gebiet in der Nähe zu beobachten und seine Einsichten in dem belehrenden Umgang vieler erfahrenen Pädagogen und Schulmänner mit den ihrigen auszutauschen. Und wenn ihn nun die, wie er sich ausdrückt, ihm eigene natürliche Ruhe des Geistes stets vor einseitigem Bewundern und Verwerfen schützte und ihm eine seltene Parteilosigkeit sicherte, so wurde dieses so zu sagen vorzugsweise pädagogische Naturell noch wesentlich gefördert und gehoben, wie durch jene vielseitige gründliche Bildung, die er vor den meisten Philanthropisten voraus hatte, so nicht minder durch den Gang, welchen die Gestaltung seiner Lebensverhältnisse nahm.

Wie oben bemerkt, war seine pädagogische Wirksamkeit zunächst die des praktischen Schulmanns. Wesentlich erweitert wurde dieselbe durch Uebertragung der Inspection des Königl. Pädagogiums 1784, welcher 1785 seine Ernennung zum Mitdirector der Franckeschen Stiftungen folgte. Jene unter den von Francke gestifteten älteste Lehranstalt für Söhne der gebildeten Gesellschaft hatte ihre letzte Blütezeit gehabt unter der Leitung auch eines Niemeyer, des Inspectors Johann Anton, der dieselbe bei seinem Tod bis zu 70 Alumnen gehoben hatte. Die folgenden 20 Jahre waren eine Zeit des Verfalls. Theure Zeit, ungenügende Persönlichkeit der Lehrer, der Aufschwung des Philanthropins in Dessau und anderer Schulen, wirkten so nachtheilig, daß als H. A. Niemeyer 1784 Inspector wurde, nur noch 17 Zöglinge da waren. Seine stets auf reelle Wirkung gehende, von leeren Anpreisungen frei bleibende, anhaltende und umsichtige Thätigkeit brachte neues Leben. Durch stetige, jedes Halbjahr erneuerte Nachrichten über die Ereignisse und Veränderungen in der Anstalt für Eltern und Publicum, Programme über die verschiedensten, pädagogisch interessanten Gegenstände, durch die von ihm herausgegebenen Schulreden, besonders durch steten Verkehr und Briefwechsel mit den Eltern der Zöglinge erhielt er das allgemeine Interesse für die Anstalt lebendig, begegnete er versteckter Anfeindung, charakterisirte er seine Haltung unter den Parteien der Zeit. Schon 1787 wurde der Anstalt selbst eine werthvolle Erweiterung zu Theil durch Gründung des pädagogischen Seminars mit Königlicher Unterstützung, in welchem zwölf studirende Jünglinge als künftige Lehrer und Erzieher gebildet werden sollten. Niemeyer erhielt die Leitung desselben und die pädagogischen Vorlesungen, die er zu halten hatte, fanden stets ein großes Auditorium. Die tüchtigen Lehrkräfte, welche hier gebildet wurden, kamen zunächst der Anstalt zu gut, gaben derselben aber durch Berufungen in andere Kreise eine Art pädagogischer Missionsbedeutung, während die Wachsamkeit und Sorgfalt des Vorstandes den Nachtheil des steten Personenwechsels ausglich. Der Erfolg dieser Thätigkeit blieb nicht aus. Schon drei Jahre nach Niemeyers Eintritt in die Inspection hatte sich die Zahl der Zöglinge des Pädagogiums vervierfacht, später stieg sie bis auf 90 Alumnen. Auf diesen Erfolg gestützt suchte er nun die Regierung für den Bestand der Anstalt zu interessiren, und bei der hundertjährigen Jubelfeier derselben durfte er das Versprechen Friedrich Wilhelms II. proclamiren, ihr Staatsunterstützung zu gewähren. Da die Erfüllung desselben sich

verzog, traten zunächst einige Privatpersonen zusammen zu Gründung des ersten Fonds der bisher ohne Unterstützung erhaltenen Anstalt. Niemeyer wurde nun nach Schultzes Tod 1799 auch Director der gesammten Francke'schen Stiftungen, und Friedrich Wilhelm III., der ihm sehr gewogen war, wiederholt in seinem Hause wohnte, und für die Anstalten in ihrem ganzen Umfang das regste Interesse faßte, bethätigte dieses nun fast Jahr für Jahr durch reiche Unterstützungen, Geldhülfen für bauliche Zwecke, Theurungszulagen, endlich die Kabinetsordre von 1806, welche die Fundirung derselben und ihre Erhaltung für Staatssache erklärte. Als sodann die Ereignisse von 1806 und 1807 die Zutheilung Halle's an das Königreich Westphalen zur Folge hatten, war Niemeyer der Retter der Anstalten wie der Universität überhaupt. Er wirkte 1808 von der neuen Herrschaft die Genehmigung des noch vom König von Preußen gebilligten Etats aus, wie der gewandte Mann überhaupt auch bei Jerome sich großen Einfluß zu sichern wußte. Nachdem Halle wieder preußisch geworden, erfolgte schon im November 1813 vom Hauptquartier in Frankfurt aus die Zusicherung besonderer Protection des Königs für Pädagogium und Waisenhaus, an welche sich namhafte Geldzuschüsse und 1817 die Bestätigung der Privilegien der Stiftungen anschloßen, wornach sie nicht bloß Provincial- sondern Landesinstitut und Annexum der Universität sein sollten. Die Inspection des Pädagogiums gab Niemeyer später 1820 an Jacobs ab, die Direction versah der Greis bis zu seinem Tode. Auch schriftstellerisch wirkte er manchfach für die Anstalten z. B. durch die Zeitschrift „A. H. Franckes Stiftungen", sowie die zahlreichen Zuschüsse, die denselben von England, Amerika aus Privatmitteln zufloßen, meist auf Rechnung seiner persönlichen Verbindungen zu schreiben sind.

Unter der reichen Praxis seines Berufs reifte nun zugleich in Niemeyers stets sammelndem und verarbeitendem Geiste der Plan eines pädagogischen Werkes, in welchem er den umfassenden Gehalt seiner Erfahrung niederlegte, und das seinem Namen ein bleibendes Gedächtniß sichert. Nachdem er schon früher über die „Moral in Sittensprüchen" geschrieben, das „Pädagog. Handb. für Schulmänner und Erzieher" (es erschien nur der erste Theil), ein „ABC- und Lesebuch" für das Waisenhaus, das 15 Auflagen erlebte, herausgegeben hatte, erschien 1796 die erste Auflage der „Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts für Eltern, Hauslehrer und Erzieher" in Einem Band. So bescheiden und einfach dieses Werk in seinem ersten Erscheinen war, so bethätigte sich doch alsbald der gesunde und wachsthumfähige Kern desselben. Schon im gleichen Jahr erschien eine zweite Auflage. Was öffentliches Urtheil und eigene Erfahrung darbot, wurde benützt für die dritte Auflage, welche 1799 durch den Abschnitt über „öffentliche Schulen und Erziehungsanstalten" vermehrt, in zwei Bänden erschien; im gleichen Jahr folgte eine holländische Uebersetzung; 1801 die vierte, dann 1806 die fünfte Auflage, wesentlich bereichert durch einen dritten Theil von Nachträgen, deren reiches Material sodann in der sechsten Auflage 1810 in das Werk organisch verarbeitet wurde. Eine besondere Bedeutung erhielten diese zwei Ausgaben durch die apologetische Thätigkeit, zu welcher der sonst aller Polemik fern stehende Mann durch die pädagogische Bewegung genöthigt wurde, die von der Schweiz ausgieng. Die wegwerfende Verachtung, mit welcher der Enthusiasmus für den durch sein pädagogisches Wunder in Stanz berühmt gewordenen Pestalozzi gegen alle bisherige Pädagogik aufgetreten war, die „ohne Organ für das Organische der Bildung, ohne Anschauung für das Ursprüngliche, ohne Empfänglichkeit für das unmittelbare Leben, ohne Kraft für Ideen, ohne Ausdruck und Begriff für das Wesen, in Blindheit und Finsternis gewandelt u. s. w.," veranlaßte Niemeyer zu der Abhandlung über „Pestalozzis Grundsätze und Methoden." Die Art, wie er über die rohe Form dieser Angriffe sich wegsetzend, die Competenz derselben durch die von ihren Urhebern eingestandene Unkenntnis früherer Verdienste ablehnte, und nachwies, wie vieles, was mit Eclat als neu angekündigt wurde, längst entdeckt und gebraucht war, die Gerechtigkeit, mit welcher er die Gebrechen der herrschenden Pädagogik in der Nahe und Ferne zugesteht, aber ebenso die Einseitigkeit und Selbstüber-

schätzung des neuen Phänomens darlegt, die Grundprincipien als verfehlt und unhaltbar aufzeigt, nicht minder aber das wirklich Werthvolle bereitwillig anerkennt und sich selbst aneignet, verlieh dieser Abhandlung ebenso eine besondere Bedeutung für ihre Zeit, als das strenge Wahrheitsgefühl, der Geist der Milde, besonders die hohe Achtung, welche Niemeyer dem Manne zollte, „in dessen für Menschenwohl erglühter Seele der schöne Traum einer goldnen Zeit aufstieg," den Charakter des Verfassers ehrt. Sogar als man soweit gieng, der bisherigen Pädagogik vorzuwerfen, ihre Schulbildung sei nur Bildung zur „Animalität," wo nicht vielmehr zur „Bestialität," (ein Vorwurf, den Niemeyer wohl mit Unrecht direct auf sich bezieht, 6. Aufl. III. S. 396), als ihr sofort von patriotisch-philosophischer Seite her sogar der ganze Zerfall Deutschlands in die Schuhe geschoben wurde, verlor er seine Ruhe nicht, beschränkte er sich darauf, in kurzen Zügen das Geschichtswidrige dieser Urtheile zu zeigen, seine gerechten Zweifel zu äußern, ob die Erlösung der Menschheit überhaupt von einer Lehrform zu erwarten sei, und auf die Thatsache hinzuweisen, daß, was der eine der Gegner wenigstens im allgemeinen für das Rettungsmittel der künftigen Generation erklärte, dem anderen kaum mehr als eine Spielerei dünke, ohne die Anregung zu miskennen, die auch durch solche einseitige und ungerechte Urtheile gegeben werde. Der praktische Erfolg seines Wirkens wurde durch diese Gegenstrebungen auf die Dauer nicht aufgehalten. Auch die Gefahren, welche der Krieg von 1807 brachte, überwand er glücklich. Das Pädagogium hatte nicht mehr genügenden Raum, und selbst Franzosen flößte er Interesse für seine Zwecke ein. Aber eben so ruhig und sicher steuerte er durch das Chaos der auch auf dem Gebiet der Erziehungsfragen sich bekämpfenden Parteien durch, das mit dem von ihm freudig begrüßten Morgen der Befreiung Deutschlands auftauchte, und während Methoden und Systeme, wie sie kamen, wieder verschwanden, während die schweizerischen Anstalten zerfielen und Pestalozzis tragisches Ende Niemeyer mit tiefer Trauer erfüllte, wurden seine Schuleinrichtungen vielseitig als mustergültig nachgeahmt, seine Grundsätze von vielen Regierungen der officiellen Organisation des Schulwesens in Regulativen und Edicten zu Grund gelegt, sein Werk aber außer den berechtigten Ausgaben in fünf Nachdrücken verbreitet, Uebersetzungen in Holland, Dänemark, Polen gefertigt, für Ungarn, Schweden, England vorbereitet, und seine Anstalten aus diesen Ländern, von der Schweiz und Frankreich her immer zahlreicher besucht. Nachdem er 1813 einen Nachtrag seines Werks, die „Originalstellen griechischer und römischer Classiker über Theorie der Erziehung" hatte erscheinen lassen, dessen patriotische Vorrede unter den Kanonen des großen Kampfes geschrieben wurde, folgte 1818 die siebente Auflage der Grundsätze, in welcher die Theorie der allgemeinen und speciellen Didaktik eine gründliche Revision erhielt, der Abschnitt über die Geschichte der Pädagogik des 18. und 19. Jahrhunderts verbessert und darin vereinfacht wurde, daß die Schrift über Pestalozzi wegfiel, und das, was in derselben objectiv geschichtliche Bedeutung hatte, jenem einverleibt ward. Mit dieser Leistung erlangte Niemeyer den Höhepunct seines Ruhms und Einflusses. Die einzelnen Anfeindungen, welche ihm der freisinnige Standpunct seines Religionsbuches zuzog, sowie die Kränkung, die ihm die theilweise Entziehung der Zuschüsse für das Pädagogium bereitete, waren mehr nur vorübergehende Zeichen des verminderten Vertrauens, das seine Rückkehr in preußische Dienstverhältnisse begleitete. Ein „glücklicher Greis," wie er selbst sich nannte, fuhr er mit rüstiger Kraft in seiner Arbeit fort, und besorgte 1824 noch die achte Auflage seines Werkes, während ihm die neunte 1827 der Tod aus den Händen nahm.

Dieses die äußere Geschichte des merkwürdigen Buchs. Fassen wir dasselbe, wie es in seiner vollendeten Gestalt vorliegt, näher ins Auge, so gibt Niemeyer selbst die constante Erklärung, daß sein Werk von seinem ersten Erscheinen an nie die Absicht gehabt habe, durch Aufstellung einer neuen Theorie der Erziehung und des Unterrichts Aufsehen zu machen. In der Abhandlung über die Geschichte der Pädagogik bestimmt er die Stellung, die dasselbe einnehmen will, näher. Die pädagogisch-didaktischen Bestre-

bungen des vorigen Jahrhunderts rubricirt er nach den denselben eigenen Principien und Theorien in vier Schulen, die religiöse oder Franckesche Schule, die Schule der Humanisten, die der Philanthropisten, die der Eklektiker. Zu den letzteren, welche das Gute aller Schulen zu benützen und die Fehler derselben zu vermeiden suchen, ist Niemeyer selbst zu zählen, wenn er es als den Zweck seines Werkes bezeichnet, „dazu mitzuwirken, daß ächtes Verdienst der Vorzeit, oder auch was besser geworden ist, anerkannt, angehenden Erziehern und Lehrern der Jugend aber die Kenntnis des Vorzüglichsten, was über den Gegenstand in frühern und spätern Zeiten gedacht und gelehrt ward, erleichtert und daraus eine feste, auf Erfahrung beruhende Regel des Erziehens und Lehrens aufgestellt würde." Mit Entschiedenheit sprach er sich unausgesetzt gegen die während seines langen pädagogischen Wirkens so oft mit Eclat auftretende Anmaßung, die absolut gültige und allein richtige Methode und Lehrform gefunden zu haben, aus, das Residuum von Wahrheit, das auch von solchen vorbeirauschenden Erscheinungen immer zurückbleibt, übrigens gerne schätzend und benützend. „Was der Zeit Noth thut," sagt er schon in der 6. Auflage, „scheint mir vor allem das Aufregen jeder Kraft und jedes guten Willens zu sein. Nicht an Formen sollen wir hängen; wir haben erlebt, wie bald der Geist aus ihnen verschwinden kann; nicht von dem plötzlichen Umgestalten das Heil hoffen; nicht Secten und Schulen stiften; sondern wir sollen, unbekümmert, ob neu oder alt, jedes Ding nach seinem innern Gehalt würdigen u. s. w., und bedenken, daß es eben so wenig eine allein glücklich bildende pädagogische Methodik, als eine allein selig machende Kirche geben kann." Wollte er auch (Aufl. 5) nicht läugnen, daß die Pädagogik und Didaktik nach einer strengeren philosophischen Methode behandelt werden könne, als von ihm geschehen, so schien ihm dieses doch zumal bei dem steten Wechsel der Philosophie des Tages von geringem Nutzen, die Verbindung der transcendentalen und populären Methode aber in Einem Werk jedenfalls zweckwidrig. So war ihm die Erfahrung durchaus das Gebiet seiner Wissenschaft. Dabei ist ihm aber die Erfahrung nicht ein bloßes Aggregat zufälliger Erscheinungen, sondern das Material, durch dessen genaue Beobachtung und Prüfung, verbunden mit einer gründlichen Erforschung der menschlichen Natur und des ihr Gemeinsamen die allgemeinen Regeln und Gesetze, die festen Principien zu finden sind, nach welchen die Erziehung, d. h. die absichtliche, nach Zwecken unternommene physische und geistige Einwirkung auf den Menschen zur Beförderung seiner Bildung nach allen seinen Anlagen und Kräften geleitet werden muß, und welche sich sofort in ähnlicher Weise in ein wissenschaftliches System ordnen lassen, wie dies in der Anthropologie, Psychologie u. s. w. geschieht. Von dieser Basis aus hat sich Niemeyer sein pädagogisches System gebildet. Indem er Erziehung und Unterricht im engeren Sinne unterscheidet, ergeben sich ihm für Auffassung der Erziehungslehre oder Pädagogik folgende Hauptgesichtspuncte: Was den einzelnen Menschen zum Menschen macht, das ist der ganzen Gattung gemein. Es bildet den Charakter der Menschennatur. Daneben erscheint noch in einem jeden eine eigenthümliche Anlage und Bildungsfähigkeit, welche den Charakter des Individuums bestimmt. — Die edelste aller Anlagen in dem Menschen ist die Vernunftthätigkeit und was unzertrennlich damit zusammenhängt, das Vermögen den Willen durch Freiheit zu bestimmen. — Die Hervorbringung der ursprünglichen Kräfte, sowie die Vertheilung in mannigfaltigen Maßen und Verhältnissen, ist lediglich das Werk des Urhebers der Natur. Zu ihrer Ausbildung aber durch ihre Aufregung, Veranlassung, Richtung, sowie durch Wegräumung dessen, was ihre freie Wirksamkeit hindern könnte, planmäßig mitzuwirken, dies ist die Sphäre der Erziehung. Hierauf beruhen nun folgende Hauptsätze: 1. Die Erziehung kann nur entwickeln und bilden, nicht schaffen; 2. die Erziehung achtet die Eigenthümlichkeit des Zöglings; 3. der ganze Mensch ist Gegenstand der Erziehung; 4. höchster und letzter Zweck der Erziehung ist, das Menschliche (Humanität) im Menschen so vollkommen auszubilden, als es bei jedem Einzelnen der Gattung möglich ist; der Erziehung für besondere Bestimmungen

geschieht dadurch in keiner Weise Abbruch (vgl. Beil. III.); 5. das absolute Regulativ für alle Zwecke der Erziehung ist das sittlich Gute, wie es die Moral als das höchste Gut darstellt. (Vgl. Beil. I.) Hiemit ergeben sich dann die pädagogischen Maximen: 1. wecke und bilde jede dem Zögling als Menschen und als Individuum gegebene Anlage und Fähigkeit (vgl. Beil. IV. VI. VII.); 2. bringe Einheit und Harmonie in die Ausbildung jener Anlagen und Fähigkeiten durch deutliche Vorstellungen von ihrer naturgemäßen Bestimmung und ihrem gegenseitigen Verhältnisse; 3. richte die erweckte Kraft auf alles, was der Vernunft als des Menschen würdig erscheint, durch jedes Mittel, das mit den Rechten des Zöglings als Vernunftwesen verträglich ist; 4. die Harmonie der Freiheit mit der Vernunft laß dein höchstes Ziel sein, weil auf ihr der sittliche, folglich auch der unbedingte und höchste Werth des Menschen beruht. Dies sind die allgemeinen Principien des Werkes. Was gründliche Beobachtung, gewissenhafte Prüfung, gesundes und besonnenes Urtheil, gepaart mit formalem Geschick, ausgebreitetem Wissen, und einer fünfzigjährigen pädagogischen Erfahrung zusammen zu leisten vermögen, hat Niemeyer aufgeboten, um sein Werk zu einer Fundgrube pädagogischer Schätze zu machen. Wenn die eklektische Haltung wohl in manchen Stücken der wissenschaftlichen und systematischen Form desselben Eintrag thut, so verdient doch auf der anderen Seite das formale Talent, womit er das immense Material der Erfahrung, um dessen praktische Feststellung, Sichtung und Berichtigung es ihm allerdings in erster Linie zu thun war, systematisch geordnet, und bis ins kleinste Detail verwendet hat, große Anerkennung. Dabei weit entfernt, in seinem Eklekticismus charakterlos zu sein, hatte er in seinen allgemeinen Grundsätzen und Maximen demselben eine feste psychologisch-philosophische Basis gewonnen, welche ihm zugleich die vollste Freiheit sicherte für Aneignung des Bewährten, wie für Vermeidung des Verfehlten in den pädagogischen Systemen und gegensätzlichen Richtungen der Vergangenheit und Gegenwart. Spricht er mit gehobener Begeisterung von der Bestimmung des Menschen und seiner Erziehung für eine ideale Welt, so weiß er auf dieser Basis den Forderungen der Erziehung für die wirkliche Welt, dem bestimmten Beruf nicht minder gerecht zu werden. Wie gegen die engherzige, leicht Heuchelei nährende Beschränkung des Erziehungszwecks auf das Religiöse in der Franckeschen Schule, wie gegen den modernen „unverständlichen religiösen Mysticismus, der die Sprache alter Rechtgläubigkeit affectirt, und doch so verschieden von ihr ist,“ erklärt er sich nicht minder gegen die religiöse Seichtigkeit und Oberflächlichkeit der Philanthropisten, dem sittlichen und religiösen Ernst der Erziehung seine volle Geltung sichernd. Aller Pedanterie in Arbeit und Zucht abhold, misbilligt er nicht minder die schwächenden, regellosen Tändeleien der Erleichterungsmethoden des Philanthropismus und an die Stelle des einseitigen Naturalismus desselben setzt er die würdigste Auffassung der menschlichen Natur in ihrer Ganzheit. Selbst der tüchtigste Philologe, in der Schule der Alten gebildet, erfüllt von der denselben eigenen bildenden Kraft und dem Werthe allgemeiner Bildung, weiß er die fanatische Ueberschätzung der humanistischen Studien und alten Sprachen als exclusiven Bildungsmittels ebenso wenig zu theilen, als die Entwerthung derselben in der religiösen Schule, ihre Geringschätzung in der philanthropistischen zu billigen, wie er hinwiederum die Zurücksetzung der Realien durch den einseitigen Humanismus ebenso wenig gutheißen kann. Interesse und Recht des Staats an Ordnung und Leitung des öffentlichen Schulwesens entschieden anerkennend, hält er nicht minder das Recht der häuslichen und Privaterziehung fest und stellt er die fruchtbarsten Grundsätze dafür auf, der maßlosen Forderung derer entschieden widersprechend, welche „alle Kinder ohne Unterschied des Geschlechts in Erziehungshäuser einsperren wollen, damit sie nur nicht von den verdorbenen Eltern verpestet werden.“ Verbesserungen der Methode, wie die Menge bisher sprechen, lesen und rechnen lernte, nimmt er willig an, ohne deshalb sich davon die Rettung der Zeit zu versprechen, und die gymnastischen Uebungen erhalten bei ihm auf allen Erziehungsstufen ihre bedeutsame Stelle, ohne daß er des-

halb „die Wiedergeburt der jungen Welt zu neuem höherem Leben" nur von den Turnplätzen erwartet. — Was dem Buch noch besonderen Werth verleiht, ist die sorgfältig gesammelte Uebersicht der pädagogischen Literatur, die wohl nirgends sonst in gleicher Vollständigkeit zu finden ist.

Wir ergänzen noch die biographische Skizze. Einen Ruf des Ministers v. Massow nach Berlin hatte Niemeyer schon 1804 abgelehnt, dafür wurde er zum wirklichen Oberconsistorialrath und Mitglied des Berliner Oberschulcollegiums als abwesender Rath des Cultdepartements ernannt. Da kam die schwere Zeit von 1806 herbei. Niemeyer war eben auf einer Reise in Holland begriffen, als die Schlacht bei Jena geliefert, Halle besetzt und die Universität geschlossen wurde. In seinen zwei Häusern war Napoleons Generalstab einquartiert. Die Anstalten wurden schwer betroffen. Nach seiner Heimkehr lebte er zurückgezogen seinem Berufe an denselben, als er den 18. Mai 1807 plötzlich mit vier andern preußischen Patrioten arretirt und nach Frankreich deportirt wurde. Den Grund seiner Wegführung erfuhr er nie. In Paris indessen machte er mehrere Bekanntschaften, deren Einfluß er zu Gunsten seiner Vaterstadt später so erfolgreich zu verwerthen wußte, daß er sein Exil selbst als eine fast providentielle Fügung betrachtete. Dasselbe währte bis in den October. Halle wurde nun dem Königreich Westphalen einverleibt. Da ergieng an Niemeyer von dem Minister v. Stein das glänzende Anerbieten, bei der neuen Organisation der preußischen Staatsbehörden an die Spitze der beiden Departements des Cultus und Unterrichts als Geheimer Staatsrath zu treten, in welcher Eigenschaft er mit dem Ansehen und den Attributionen der Minister ausgestattet im Kabinet des Königs Zutritt und Stimme in seinem Amtsbereich haben sollte, ihm auch die Wahl seiner Räthe überlassen worden wäre. Dieser Antrag brachte für ihn die schwerste Collision mit sich. Niemeyer war von ganzer Seele ein Preuße, im Genusse der persönlichen Gunst des Königs, von der Königin hoch geschätzt, von den Ministern stets ausgezeichnet. Aber er war auch ganz der Sohn seiner Vaterstadt Halle, mit allen Fäden seines Lebens an die Universität, durch alle Traditionen seiner Familie an die Franckeschen Anstalten gekettet. Mit schwerem Herzen riß er sich von Preußen los. Dieser Schritt zog ihm viele ungerechten Verdächtigungen zu. Indessen was er für das große Vaterland sein konnte, stand nicht im Verhältnis zu dem, was sein Austreten für Halle, für das ihm vertraute Kleinod der Stiftungen mit sich gebracht hätte. So wurde sein Entschluß auch von zuständiger Stelle beurtheilt, und der König selbst ließ seinen Motiven Gerechtigkeit widerfahren. Auch hörte er nie auf, seine Verehrung für das preußische Königshaus offen zu bekennen, wie in der Widmung der sechsten Auflage der Grundsätze 1810 an den König, und der elegische Ton, der sich durch seine „Feierstunden während des Kriegs" (1808, 1809) durchzieht, läßt den Ernst und die Gewissenhaftigkeit ahnen, womit er seine Lage auffaßte. — Das Werk der Rettung war nun seine Aufgabe. Der erste Schritt hiezu war die von ihm verfaßte Vorstellung an Napoleon, worin im Interesse der Studenten, der Lehrer, der Institute, der Stadt Halle die Herstellung der Universität von der Gerechtigkeit und Großmuth des Kaisers erbeten wurde. Mehr wirkte er durch seine Verbindung mit den Ministern und anderen einflußreichen Personen in Kassel und als er, von dem akademischen Senat mit Voigtel unter die zur Huldigung berufenen Deputirten gewählt, den 23. Dec. 1807 dem König Jerome vorgestellt wurde, sprach dieser die Fortdauer der Universität aus, wie sie darauf den 1. Jan. 1808 decretirt wurde. Niemeyer wurde dafür, daß er den Ruf nach Preußen ablehnte, zum Kanzler und Rector perpetuus ernannt, ein Amt, das er ebenso human, als durch Geschäftskunde und persönliche Gunst des Königs unterstützt, 9 Jahre lang ersprießlich verwaltete. Bei dem ersten Besuch des Königs in Halle wirkte er gleich reichliche Mittel für Universität und Stiftungen aus. Auch als Ständemitglied von 1808—10 arbeitete er für diese Zwecke mit Erfolg. Bald aber wurde seine Stellung schwierig. Die Universität wurde als preußisch gesinnt verdächtig. Die Gefahr, welche 1809 der Anmarsch Schills und des Herzogs von Braun-

schweig brachte, wandte der Kanzler durch kluge Leitung ab. Doch wurde 1812 eine geheime Polizei eingerichtet, und als nun auf den Aufruf des Königs von Preußen 1813 viele Studenten von Halle zu den Fahnen eilten, traf das Mistrauen auch den Kanzler, der bei dem General Bougars wegen Einverständnisses mit Preußen denuncirt wurde. Ueber seine Flucht nach Leipzig während des Bombardements von Halle fuhr ihn der König hart an, und drohte ihm mit dem Galgen, bewilligte indessen doch die Subsidien für das Waisenhaus. Nun kam Napoleon selbst, schalt die Restitution der Universität eine Thorheit seines Bruders, sie sei der Sitz eines geheimen Bundes, worauf er die Universität im Juli 1813 zum zweiten Male aufhob. Niemeyer sah sich aller seiner Aemter und Würden entsetzt, aber damit auch der Pflicht für die fremde Regierung entbunden. Mit patriotischer Freude betheiligte er sich an den Ereignissen, die jetzt eintraten, und in der Nacht vor dem Treffen bei Möckern, 13. Oct., brachte Blücher in seinem Hause im zutraulichsten Verkehr mit der Familie erhebende Stunden zu. Nach der Schlacht bei Leipzig eilte Niemeyer zu seinem Könige dahin und stellte zwei Söhne zur Armee. Große Thätigkeit entwickelte er nach der Schlacht für die Pflege der Verwundeten. Die Gebäude der Stiftungen wurden in Lazarethe verwandelt und in der ausbrechenden Epidemie bewährte er denselben Organisationsgeist, womit er schon im Jahr 1799 um die Ordnung des Armenwesens der Stadt durch Bildung der Gesellschaft freiwilliger Armenfreunde sich verdient gemacht hatte. In Halle trat nun wieder preußisches Gouvernement ein, und schon von Frankfurt aus decretirte der König durch Kabinetsordre die Fortdauer der Universität.

Niemeyer wurde zwar zunächst in seinen Stellungen bestätigt; doch ist, die natürliche Folge der eigenthümlichen Entwickelung seiner bisherigen Verhältnisse, eine fühlbare Abnahme seines Einflusses von jetzt an nicht zu verkennen. Als die Universität Wittenberg 1815 mit der von Halle combinirt wurde, sah er sich bei der eintretenden neuen Organisation veranlaßt, von dem permanenten Rectorat zurückzutreten. Die Würde des Kanzlers behielt er bei in der Eigenschaft eines perpetuirlichen Commissärs des Curators der Universität, verbunden mit der allgemeinen Leitung der akademischen Institute. Hinsichtlich der Versorgung der Stiftungen hatte er mit vielen Schwierigkeiten zu kämpfen. Er reiste daher 1816 nach Berlin, wo er wenig guten Willen fand, und es ihm erst nach vielen vergeblichen Versuchen gelang, den Staatskanzler Hardenberg auf seinem Landsitz Glienicke selbst zu sprechen und zu Concessionen zu vermögen. Auf dieser Reise knüpfte sich sein näheres Verhältnis mit Schleiermacher an; auch erhielt er wieder den früheren Titel des Oberconsistorialraths und wurde wirkliches Mitglied des Consistoriums für die Provinz Sachsen, nach seinem Wunsche zugleich mit seinem Collegen Prof. Dr. Knapp. Als die demagogischen Untersuchungen die Aufstellung außerordentlicher Regierungsbevollmächtigten an den Universitäten veranlaßten, sah er sich factisch auch seiner Befugnisse als Kanzler enthoben, eine „stillschweigende Absetzung," die er selbst mit dem Worte begrüßte: Deus nobis haec otia fecit. Er benützte diese Muße zu neuer praktischer und literarischer Thätigkeit, deren bedeutendste Frucht das eben so anziehend geschriebene als inhaltsreiche Werk ist: „Beobachtungen auf Reisen in und außer Deutschland," welches im Jahr 1820 begonnen, 1826 bis zu fünf Bänden fortgeführt, wiederholte Auflagen erlebte. Dasselbe enthält die Beschreibung der verschiedenen Reisen, welche Niemeyer gemacht hat, der die Lust durch nähere und entferntere Ausflüge sich zu erholen und seine Verbindungen zu erweitern, bis ins Alter bewahrte, und ist ebenso reich an Zügen von allgemeinem zeit- und culturgeschichtlichem auch pädagogischem Interesse, als für die Charakteristik und Biographie des Verfassers werthvoll. Besonderes Interesse hat der vierte Band, zweite Hälfte, der seine Deportation nach Frankreich behandelt.

Mit eben so viel Glanz als Herzlichkeit wurde den 18. April 1827 sein fünfzigjähriges Doctorjubiläum gefeiert. Die Universität stellte eine von Tieck gefertigte Marmorbüste des Jubilars auf, von allen Seiten, Anstalten, Universitäten und Freunden

kamen ehrende Glückwünsche, von Berlin Schleiermacher; die Universität Moskau ernannte ihn zum Ehrenprofessor; der König, der ihm schon 1817 den rothen Adlerorden dritter Classe, 1826 denselben zweiter Classe mit Eichenlaub verliehen hatte, schickte ihm eine Vase, und was ihm mehr galt, die Nachricht, daß zum Bau eines neuen Universitätsgebäudes 40,000 Thlr. angewiesen seien; die Stadt ehrte ihn mit einer silbernen Bürgerkrone. Er überlebte die Feier nur um ein Jahr, indem er den 7. Juli 1828 so zu sagen noch unter den Schwingungen der Festfreude seines Jubeltags sein reiches Leben beschloß, im vollsten Gebrauch seiner ungeschwächten Geistes- und Körperkräfte, im Kreis des glücklichsten Familienlebens nach kurzer Krankheit, wie er dankbar rühmte, „ein glücklicher Greis."

Verehlicht hatte er sich im Jahr 1787 mit Agnes Wilhelmine von Köpken, der Tochter eines Hofraths in Magdeburg, in dessen der Pflege der Kunst, Poesie und allen edleren Bildungsinteressen gewidmeten Hause Niemeyer sich durch seine Dichtungen Zutritt verschafft hatte. Es ist in den näheren Kreisen allbekannt, in welch hohem Maße diese Frau, „die Kanzlerin," nach Geist und Gemüth die Eigenschaften besaß, um ihrem Manne als würdige Repräsentantin seines Hauses zur Seite zu stehen. Wenn der hervorstechende Zug in Niemeyers Charakter selbst in jener gleichmäßigen Ruhe und Gemessenheit lag, welche das Product angeborenen Ernstes, seiner Erziehung und seines ganzen Lebensganges war, so war der Einfluß seiner Frau nicht der letzte Factor, durch welchen seine Erscheinung den Anstrich einer gebildeten Förmlichkeit gewann und sein häusliches Leben sich zu einer gewissen Vornehmheit entwickelte, welche es erschwerte, ihm innerlich nahe zu kommen. Sein Aeußeres selbst hatte etwas imponirendes, ein Gepräge feierlicher Würde und wohlwollender Freundlichkeit, deren Mischung ebenso anziehend als auch zurückhaltend wirkte. Noch hat sich die Tradition von dem großen Hause erhalten, welches der Kanzler machte, und das in mehr als Einer Beziehung an das Goethesche Haus erinnerte. Wenn diese Neigung, im hohen Stil zu repräsentiren, zugleich eine schöne Seite hatte in der Liberalität, die damit verbunden war, so wurde dagegen das Streben, vornehme Bekanntschaften zu machen, fürstliche Personen zu beherbergen, der Werth, den er auf äußere Auszeichnung legte, bei ihm auch wohl zur schwachen Seite, wenn gleich nicht zu übersehen ist, daß er es dabei nie auf persönliche Interessen, sondern stets auf Förderung der reellen Zwecke seiner Stellung und der ihm anvertrauten Anstalten abgesehen hatte. Jenes innere Gleichmaß des Geistes bildete ferner die Basis der unglaublichen und rastlosen Thätigkeit, die ihm bis in sein hohes Alter eigen war, welche auch die kleinsten zersplitterten Zeittheile zu rascher Arbeit zu benützen wußte, und unter steter Unterbrechung doch die Continuität nie verlor. So massenhaft stets die Anforderungen in amtlichen und privaten Ausarbeitungen an ihn kamen, so ausgedehnt sein Briefwechsel, so zahlreich der Besuch aus allen Weltgegenden war, so war er doch stets fertig, und man kann mit Recht sagen, daß der Geschäftsmann dem Gelehrten, Pädagogen, Theologen in nichts nachstand. Diese rastlose und fertige Thätigkeit kam ihm besonders bei seinen Reisen, wie sein Werk über dieselben beweist, zu statten und gieng so weit, daß er der bloßen Erholung wegen niemals spazieren gieng. Im persönlichen Verkehr zeigte sich jenes innere Gleichmaß, besonders in der Geistesgegenwart, womit er jede Situation beherrschte, sich selbst nie verlor und mit seltener Gewandtheit und Sicherheit Meister des Wortes war. Sein akademischer Vortrag war frei, fließend, nur zuweilen zu breit. Im Verkehr mit Schülern, Mitlehrern, in Collegien, bei sonstigen öffentlichen Anlässen war er stets gerüstet, im reinsten Fluß aus dem Stegreif zu reden, ohne je den Mangel an Vorbereitung zu verrathen. Aber auch im Gespräch mit den Ministern, mit Fürsten und Königen war er nie befangen, bei unerwarteter, brüsker Wendung nie verwirrt, wußte er im Moment das Richtige und Nothwendige ebenso zu erkennen, als mit gewandter und feiner Rede auszusprechen. In seiner Stellung als Vorgesetzter war die reinste Humanität die Regel seines Benehmens. Im

Freundschaftskreise war er zutraulich, selbst scherzend, von geselliger Mittheilsamkeit, doch so, daß seine Unterhaltung immer ein bedeutendes Interesse auffaßte, manchmal in feierlichen Ernst übergieng oder auch wohl sich in elegische Weichheit verlor. Gegen Widerspruch war er so wenig empfindlich, daß er die Kritik herausforderte und Einwendungen mit Zähigkeit nachgieng. Spott, auch wo er verdient war, war ihm zuwider; traf er ihn selbst, so setzte er ihm Gleichmuth entgegen. Der Jugend war er stets ein treuer Freund; jederzeit bereit, zu leiten und zu berathen, erfreute er sich an ihrem Frohsinn, und wenn sein Erscheinen denselben dämpfte, klagte er sich wohl einer finstern, steifen Weise an. Seinen Waisen war er in Wahrheit ein Vater; aber auch sonst besaß er das Vertrauen der Armen dermaßen, daß man am Erfolg einer durch ihn vermittelten Bitte nie zweifelte. Niemeyer hatte eine zahlreiche Familie. Von fünfzehn Kindern, die ihm geboren wurden, erzog er fünf Söhne, von denen zwei in der Medicin, zwei in der Rechtswissenschaft, einer in der Theologie ihre Laufbahn machten. Der letztere, Hermann Agathon Niemeyer, geb. 1802, erbte mit der Stellung des Vaters an den Franckeschen Anstalten, deren Condirector 1829, Director 1830 er wurde, auch seine verdienstreiche Thätigkeit für dieselben und starb 1851. Von fünf Töchtern, welche zu reiferen Jahren kamen, überlebten drei den Vater, von welchen eine die Gattin des Dr. August Jacobs, Inspectors am Pädagogium und Professors zu Halle war, welcher seinem Schwiegervater in der Gedächtnisrede, die er ihm 1828 hielt, ein schönes, ehrendes Denkmal gestiftet hat. Sie bildet den Haupttheil der Schrift: August Hermann Niemeyer, zur Erinnerung an dessen Leben und Wirken v. Jacobs und Gruber, Halle 1831. L. Georgii.

Niethammer, Friedrich Immanuel von, nimmt in der Geschichte der deutschen Pädagogik nicht nur durch sein Werk „der Streit des Philanthropinismus und Humanismus“, in welchem er zuerst die damals allgemein geltenden Ansichten des Realismus bekämpfte, eine sehr ehrenvolle Stellung ein, sondern hatte auch auf die Gestaltung der bayerischen Mittelschulen mehr als ein Jahrzehnt den größten Einfluß. Derselbe wurde geboren am 6. März 1766 in Beilstein bei Heilbronn als Sohn des dortigen Stadtpfarrers. Seine Vorbildung erhielt er in der württembergischen Klosterschule zu Maulbronn und dann im Stift zu Tübingen. Zu seinen strengen Lehrern zählte er besonders den als Orientalist bekannten Prälaten und Kanzler der Universität Tübingen Ch. F. Schnurrer. Nachdem er das Stift als Candidat absolvirt, nahm er eine Hauslehrerstelle bei einem Buchhändler in Gotha an und gieng später nach Jena, um sich als Privatdocent der Philosophie und Theologie zu habilitiren. Seine Freundschaft mit Schiller schaffte dem vermögenslosen Manne Subsistenzmittel; er übersetzte für diesen z. B. den Pitaval und Platons Symposium und brachte es bei seiner beispiellosen Genügsamkeit (er lebte fast bloß von Milch, Kartoffeln und Eiern) dahin, daß er nicht bloß an den heiteren und geselligen Vereinen des jungen Jena beständigen Antheil nehmen, sondern auch zwei jüngeren Brüdern zu Hülfe kommen konnte. Er leitete allein ihre Erziehung, ließ sie ganz auf seine Kosten studiren und erlebte die Freude, den einen in Augsburg, den andern in Heilbronn als hochgeachtete Aerzte wirken zu sehen. Seine Freunde und Gönner waren außer Schiller auch Goethe, Fichte, Paulus, Erhard, Forberg, Hufeland der Jurist, Schütz, Schelling. Sein Aufenthalt in Jena wurde durch eine Episode unterbrochen. Ein großer Fabrikbesitzer in Klagenfurt, Herbart, war begeistert für die damalige Entwicklung der Philosophie und bat den Professor Reinhold in Jena, ihm einen jungen Lehrer derselben zu verschaffen. Reinhold sandte ihm Niethammer. Beide Männer harmonirten so, daß Herbart seinen Lehrer einlud, für immer als Compagnon seiner Fabrik bei ihm zu bleiben. Aber ehe Niethammer über dieses glänzende Anerbieten einen Entschluß fassen konnte, zwang ihn eine thätliche Widersetzlichkeit gegen eine österreichische Militärwache, von der er sich insultirt glaubte, schleunigst aus Oesterreich zu fliehen und in seine vorige Stellung nach Jena zurückzukehren. Auch Goethe ließ sich von ihm auf täglichen einstündigen Spazierfahrten in einem halbjährigen Cursus in die

Philosophie einführen, überzeugte sich aber, daß ihm trotz Niethammers Klarheit, Schärfe und Lehrtalent das Organ für Speculation abgehe. Im J. 1797 wurde er außerordentlicher Professor und vermählte sich mit der Wittwe des geheimen Kirchenraths Doederlein, Frau Johanne Rosine Eleonore, geb. von Eckardt. In diese Zeit fällt die philosophische Zeitschrift, die er mit Fichte herausgab und die ihm nebst seinen starkbesuchten Vorlesungen über Dogmatik und Kirchengeschichte und seinen homiletischen und katechetischen Uebungen einen geachteten Namen machte. Es wurde ihm von der Regierung Aussicht auf ein Ordinariat gemacht. Ehe aber diese sich verwirklichte, nahm er einen Ruf der bayerischen Regierung als Professor der Theologie nach Würzburg an und siedelte im Herbst 1804 dahin über. Daselbst lehrte er als Mitglied der neuerrichteten theologischen Facultät neben seinen früheren Collegen von Jena, Paulus, Hufeland, Schelling, bis Würzburg im J. 1806 an den Großherzog von Toscana abgetreten wurde, worauf Niethammer als Landesdirectionsrath für das Schul- und Kirchenwesen nach Bamberg kam. Hier fand er Gelegenheit, Hegel, der nach der Schlacht bei Jena ausgeplündert und aussichtslos zu seinem alten Freund flüchtete, dauernd zu beschäftigen, bis er ihm später das Gymnasialrectorat in Nürnberg zuwenden konnte. Im Februar 1808 wurde Niethammer als Centralschulrath der protestantischen Confession bei dem Ministerium des Innern nach München berufen und ihm hauptsächlich die Leitung der Gymnasien übertragen, deren Reform er bewerkstelligen sollte. Wenige Jahre zuvor hatte Wißmair einen Lehrplan für sie ausgearbeitet, der das humanistische und realistische Prinzip verschmelzen sollte, aber die Schulen mit Realien überlud und den Lehrern, welche für eine solche Encyklopädie aller Wissenschaften nicht vorbereitet waren, meistens nichts übrig ließ, als die vorgeschriebenen Lehrbücher auswendig lernen zu lassen, ohne sich viel mit Erklärung derselben zu befassen. Die Schulen katholischer Confession waren fast ausschließlich mit Geistlichen besetzt, die, wenn sie auch nicht im Besitze eines ausgebreiteten Wissens waren, doch für das Lateinische noch von den Jesuitenschulen her eine sichere Methode überkommen hatten, sich ihren Beruf angelegen sein ließen und bei ihren Schülern Achtung genoßen. Unter den protestantischen Schulen zeichnete sich das Gymnasium der vormals preußischen Provinz Ansbach aus, aber die meisten anderen Schulen dieser Confession, besonders in den ehemaligen Reichsstädten, befanden sich in einem kläglichen Verfall. Zwar zu Rectoren und Conrectoren wählte man gerne gelehrte Männer, aber die übrigen Stellen wurden meistens mit verkommenen Candidaten besetzt, die ebensowenig Kenntnisse besaßen, als sie durch ihr Betragen Achtung erwerben konnten.

Das ungefähr war der Zustand der bayerischen Gymnasien, als Niethammer von dem Minister Montgelas beauftragt wurde, einen neuen Lehrplan für sie auszuarbeiten. Entschlossen diesen auf das Princip des Humanismus zu gründen und wohlbekannt mit dem Widerstande, den er dabei zu erwarten hatte, schrieb er gleichsam zur Vorbereitung und Rechtfertigung seines Lehrplans das Buch: der Streit des Humanismus und Philanthropinismus (Jena 1808). Es ist diese Schrift die erste, in der beide Principien mit Sachkenntnis einander entgegengestellt werden, wenn gleich nicht zu leugnen ist, daß die Art, wie Niethammer beide auffaßt, von vornherein das Uebergewicht auf die humanistische Seite neigen mußte.*) Er konnte nicht von dem factischen Thatbestand ausgehen, denn die Schulen, die das humanistische Princip vertraten, litten in der That an vielen Mängeln, so daß die Vorwürfe des Philanthropinismus unmöglich alle als unberechtigt zurückgewiesen werden konnten. Niethammer legt daher die Doppelnatur des Menschen als eines rationalen und animalen Wesens zu Grunde und setzt den Unterschied zwischen Humanismus und Philanthropinismus darein, daß jener die geistige, dieser die animale Seite des Menschen in's Auge fasse. Zwar könne der Humanismus, einseitig aufgefaßt, zur Schwärmerei oder zum Pedantismus verleiten, aber weit mehr trage doch

*) Vrgl. den Art. Niemeyer. D. Red.

der Philanthropinismus den Keim des Verderbens in sich, weil er die geistige Natur des Menschen ignorire. Dabei habe derselbe das Streben, den Unterrichtsstoff aus dem Bereiche dessen zu nehmen, was der zu Erziehende einmal im Leben brauche, weil man behaupte, daß er sonst keine Zeit habe, sich dieses anzueignen, während doch die Erfahrung beweise, daß der geistig Gebildete mit Leichtigkeit sich die in seinem Berufe nothwendigen Kenntnisse und Fertigkeiten erwerbe. Weil sich nun aber nicht voraussehen lasse, welchen Beruf der Zögling einmal ergreifen, was zu wissen ihm also nothwendig sein werde, so suche der Philanthropinismus den Kreis der Unterrichtsgegenstände möglichst zu erweitern und führe dadurch zu einem encyklopädischen Wissen, von dem das bekannte in omnibus aliquid, in toto nihil gelte. Der Humanismus sträube sich auch nicht gegen die Aufnahme neuer seinem Zwecke förderlicher Unterrichtsgegenstände, aber er müße stets seinen Etat berechnen und könne die Einheit seiner Erziehungsweise nie unklaren Forderungen zum Opfer bringen. Indem nun Niethammer die Grundsätze beider Systeme einander gegenüberstellt, zeigt er, wie es dem Humanismus um Entwicklung der Vernunft, dem Philanthropinismus um Erwerbung von Fertigkeiten zu thun sei, und daß selbst der Vorwurf, der jenem so häufig gemacht werde, das Wort zu überschätzen und zur bloßen Wortgelehrsamkeit zu führen, ihm zur Ehre gereiche, denn mit dem Worte werden zugleich Ideen überliefert und Mittheilung von Ideen sei das vornehmste Bildungsmittel der Vernunft. Der Zweck des wahren Erziehungsunterrichtes sei ausschließend Menschenbildung, diese aber bestehe einerseits in der Vernunftbildung, die allen Menschen zu Theil werden müße, andererseits in der Bildung für das Ideal der Menschheit, in höherer Menschenbildung, die man mit Recht mit dem Namen „Humanitätsbildung" bezeichne. Für diese seien die Gymnasien bestimmt, Anstalten für freie Bildung, die zur bloßen Vorbereitung für einen bestimmten Beruf zu verwenden ein Verbrechen an der Menschheit sei. Freilich können bei der großen Verschiedenheit der Individualitäten die Unterrichtsgegenstände, durch welche diese freie Menschenbildung erreicht werden soll, nicht bei allen dieselbe sein. Geistige haben wohl den Vorzug, seien auch nicht schwerer als die materiellen, daher der Unterricht mit ihnen beginnen müße. Aber für den weiteren Unterrichtsgang müße es von der Individualität der Lehrlinge abhangen, ob ideelle und geistige oder materielle Gegenstände den Vorzug verdienen. Jene aber müßten stets auch in der vollendetsten Form gegeben werden, daher die große Bedeutung der classischen Schriften des Alterthums für diese Art der Erziehung; doch wird der Zusammenhang des Humanismus mit der Betreibung der classischen Studien in den Schulen von Niethammer nicht weiter berücksichtigt.

Man sieht, N. verwirft die Realien nicht so unbedingt als es erst den Schein hatte, aber er läßt sie doch nur in soweit gelten, als sie ebenfalls Stoff für höhere Menschenbildung enthalten, und nur für die, welche ihrer Individualität nach für rein geistige Lehrgegenstände nicht geeignet sind, und auch bei ihnen nur dann, nachdem mit diesen der Unterricht schon begonnen worden ist.

Was die Unterrichtsmethode betrifft, so bekämpft N. die damals als neueste Weisheit gepriesenen Verkehrtheiten, namentlich, daß man den Lehrling spielend belehren und ihm die Mühe auf alle Weise versüßen müße, ferner daß man alle Gegenstände zugleich anfangen und den Schüler herausfordern solle, mit seinen Ansichten überall hervorzutreten. Es gebührt N. das Verdienst, den Werth der sogenannten Verstandesübungen auf das rechte Maß zurückgeführt und die Bedeutung des Gedächtnisses für die allmähliche Bildung des Lehrlings, die man damals fast ganz verkannte, gehörig gewürdigt zu haben.

Auf dieser Grundlage ruhte der im J. 1808 von N. ausgearbeitete Schulplan für die bayerischen Mittelschulen, die Gymnasien und die ihnen gegenüber gestellten Realschulen und Realinstitute, das sogenannte Normativ, über dessen wesentliche Bestimmung der Artikel „Bayern" handelt (S. 445). Man kann auch jetzt nach einer weitern Er-

fahrung eines halben Jahrhunderts nicht in Abrede stellen, daß dieser Schulplan vortrefflich war und die bayerischen Mittelschulen, die Gymnasien sowohl als die technischen Anstalten auf einen hohen Stand gehoben haben würde, wenn er eine entsprechende Durchführung gefunden hätte.

Allein dazu hätte es der allmählichen Heranbildung eines tüchtigen Lehrstandes und des fortdauernden Wohlwollens von Seiten der Staatsregierung und selbst der Nation bedurft und in dieser doppelten Hinsicht blieb viel zu wünschen übrig. Für den ersten Zweck geschah wenig; denn was Jacobs und nach dessen Abgang Thiersch in München thaten, ward von der Regierung nicht gefördert und die Bemühungen dieser edlen Männer hatten mit großen Hindernissen zu kämpfen; an den Universitäten aber lag das philologische Studium ziemlich brach. So fehlte es allenthalben an tüchtigen Lehrern, besonders für die Fächer, welche der N.'sche Lehrplan in die Zahl der Lehrgegenstände erst aufgenommen hatte, für Mathematik und die philosophischen Vorbereitungswissenschaften. Daß N. bei der Einreihung der letzteren unter die Unterrichtsmittel zwar keinen Misgriff gethan habe, bewiesen die glücklichen Fortschritte, die Hegel in Nürnberg, J. M. Klein in Regensburg zu erzielen wußten; aber an den meisten andern Anstalten war dieser Gegenstand in den Händen unfähiger Lehrer. Die Regierung, damals beinahe ausschließlich von dem Minister Montgelas geführt, fieng durch die fortwährenden Kriege sehr in Anspruch genommen an, ihre Aufmerksamkeit von dem Gebiete der Erziehung abzuwenden, so daß man an den Universitäten die wichtigsten Lehrstühle Jahre lang unbesetzt ließ, die gelehrten Schulen des Landes auf die Hälfte reducirte und selbst die zweite Stadt des Königreichs, Nürnberg, eines Gymnasiums berauben wollte. Dazu kamen noch die maßlosen Angriffe, welche die altbayerische Partei auf die sogenannten Norddeutschen, d. h. die aus dem Auslande berufenen protestantischen Gelehrten richtete, vielleicht gereizt durch geringschätzige Urtheile einzelner derselben über bayerische Culturzustände. Man kennt aus Jacobs „Personalien“ die Waffen, mit denen diese Partei focht, wie sie vor keiner Verleumdung zurückscheute, ihre Gegner wegen ihrer deutschen Gesinnung und ihres Einflusses auf den Kronprinzen selbst bei Napoleon denuncirte, und als ihr nichts gelang, die Jugend bis zum Fanatismus des Meuchelmords zu entflammen suchte. Auch N., obgleich ein Schwabe, wurde zu den Norddeutschen gerechnet; doch ist nicht bekannt, daß er ein Gegenstand besonderer feindlicher Angriffe gewesen ist. Dagegen hatte er in seinem Collegium selbst mit Wißmair, dem Vertreter des realistischen Princips, so heftige Kämpfe und fand in ihm einen so beharrlichen Gegner, daß N. im J. 1810 dem Minister Montgelas die Alternative stellte, entweder ihn unter Verleihung einer Pfarrei aus dem Oberstudienrathe zu entfernen oder seinen Gegner; auf dies hin wurde Wißmair in den katholischen Oberkirchenrath versetzt.

Gleichwohl gelang es im J. 1816 den vielen Gegnern N.'s, zu welchen sich auch der verdienstvolle Director des Lyceums und Gymnasiums in München Cajetan Weiller gesellte, die Regierung zum Erlaß eines neuen Schulplanes zu vermögen, der sich ihr durch Sparsamkeit empfahl. Die Realinstitute wurden ganz aufgehoben, die Realschulen in höhere Bürgerschulen verwandelt, die ihre Schüler in Zukunft aus der deutschen Schule erhalten sollten, die philosophischen Vorbereitungswissenschaften aus der Zahl der Lehrgegenstände am Gymnasium gestrichen, der Unterricht in der Mathematik von vier Stunden wöchentlich auf eine Stunde reducirt und dem Classenlehrer aufgebürdet, mochte dieser auch ein völliger Idiot in dieser Wissenschaft sein; nur für das erste halbe Jahr sollte eine Aushülfe durch einen andern Lehrer gestattet sein; auch den Religionsunterricht mußte in der Regel der Classenlehrer ertheilen, dem Deutschen wurde auf Kosten des Lateinischen und Griechischen eine größere Stundenzahl zugewiesen, und die Zahl der Hausaufgaben ward vermehrt. So mußte N. seinen mit solcher Umsicht ausgearbeiteten Lehrplan beseitigt sehen, hatte aber auch die Genugthuung, daß einer der verdientesten Rectoren des Landes seinen Bericht über die neuen Anordnungen mit

folgenden Worten schloß: „Die Folgen der neuen Organisation setzen wir schließlich mit wahrem prophetischen Schauder hier an: Sie sind Einseitigkeit und Oberflächlichkeit der Bildung, Entmuthigung der Lehrer und — Sonnenuntergang der Gymnasien." Und in der That zeigten sich diese nachtheiligen Wirkungen so schnell, daß die Regierung zumal nach Montgelas' Sturz zahlreiche Abweichungen von diesem Schulplane nachsah und im J. 1824 die Einführung eines neuen anordnete. Die Ausarbeitung desselben ward wieder N. übertragen, doch scheint er dabei nicht völlig freie Hand gehabt zu haben, wenigstens mußte die Redaction desselben mit solcher Eile bewirkt werden, daß sich daraus manche in der Folge sehr störende Lücken erklären. Die wesentlichsten Bestimmungen dieses zweiten N.'schen Lehrplans waren: Trennung der zwei untersten Classen, der bisherigen Vorbereitungsschulen, von dem Gymnasium und Verweisung derselben als lateinische Schulen an die Commune, Reduction der sechs übrigen Classen auf fünf, Wiederherstellung des mathematischen Unterrichts, Errichtung einer Selecta (Lycealclasse), in der außer Philologie, Mathematik und Geschichte hauptsächlich Philosophie gelehrt werden sollte. Allein der Widerspruch der Gemeinden gegen die Uebernahme der lateinischen Schulen und der Mangel an Bestimmungen, wie die bisherige Ordnung der Gymnasien in die neue übergehen sollte, veranlaßte eine solche Verwirrung, daß das Schuljahr 1824—25 verstrich, ohne daß sich wieder ein dauernder Zustand begründete. N.'s Energie wäre es ohne Zweifel leicht gelungen, diese Unordnungen zu beseitigen, allein seine Thätigkeit scheint von andern Seiten her paralysirt worden zu sein und wurde bald darauf auf ein ganz anderes Gebiet gelenkt, als am 13. October 1825 König Max Joseph starb und sein Nachfolger gleich nach seinem Regierungsantritt den obersten Kirchen- und Schulrath so umbildete, daß keiner der bisherigen Oberstudienräthe, auch N. nicht, darin Platz fand. So blieb N. ohne alle directe und indirecte Einwirkung auf die Wirren im Schulwesen, welche sich vom J. 1825 an infolge der sich drängenden neuen Schulpläne lange Zeit fühlbar gemacht haben.

Schon im J. 1809 war N. auch zum Oberkirchenrath ernannt worden und 1818 als Rath in das neu errichtete protestantische Oberconsistorium eingetreten. In ersterer Eigenschaft gelang es seiner energischen, wenn gleich höheren Orts ungnädig aufgenommenen Protestation, von der evangelischen Landesuniversität Erlangen die projectirte Aufhebung abzuwenden. Als Oberconsistorialrath stand er den Bemühungen seines Freundes, des Präsidenten des Oberconsistoriums, Friedrich von Roth, der evangelischen Kirche Bayerns eine auf dem Grund der Bekenntnisschriften ruhende Form zu geben, thätig zur Seite und betheiligte sich namentlich an der Abfassung der bayerischen Agende. Ueber sein späteres Leben bemerken wir nur noch, daß er im J. 1833 das Ritterkreuz des Ordens der württembergischen Krone und 1838 das Ritterkreuz des bayerischen Civilverdienstordens nebst dem persönlichen Adel erhielt und im J. 1845 als ältester Oberconsistorialrath unter Ernennung zum Geheimrathe in den Ruhestand versetzt wurde. Seitdem betheiligte er sich nur noch an den Geschäften der Akademie der Wissenschaften, deren Mitglied er bald nach seiner Berufung nach München auf Vorschlag des damaligen Präsidenten F. H. Jacobi geworden war.

In der nächsten Nähe seines einzigen, in den glänzendsten äußeren und den glücklichsten Familienverhältnissen lebenden Sohnes, des K. b. erblichen Reichsraths Julius von Niethammer, umgeben von einer blühenden Enkelschaar, durch regen brieflichen Verkehr mit einem gleichgeliebten Stiefsohne, dem Professor und Gymnasialrector Ludwig von Doederlein verbunden, im Besitze voller Geisteskraft und, soviel wir wissen, frei von den Leiden des Greisenalters, genoß er einen heiteren Lebensabend, dessen Glück vollkommen gewesen wäre, wenn er nicht schon im J. 1832 seine theure Gattin verloren hätte. Er selbst starb am 1. April 1848 in einem Alter von 82 Jahren.*)

Elsperger.

*) Vgl. Palmer, ev. Päd. Ausg. 3. S. 53—56. K. Schmidt, Gesch. der Päd. III, 645 bis 652. D. Red.

Nigidius, s. Gelehrtenschulwesen S. 642. 645.
Nordamerika, s. Amerika.
Normalienbuch, s. Schulacten.
Normallehrplan, s. Lehrplan.
Normalmethode, s. Methode S. 707.

Normalschule. Im südöstlichen Deutschland versteht man unter Normalschule eine Muster- (Volks-)Schule, welche mit einer Bildungsanstalt für Volksschullehrer verbunden ist; vgl. den Art. Landschule S. 155, ferner Maria Theresia S. 567, Felbiger S. 349 und den Art. Oesterreich. In Frankreich unterscheidet man höhere Normalschule (école normale supérieure) d. h. Bildungsanstalt für Gymnasiallehrer, und niedere Normalschulen (écoles normales primaires) d. h. Anstalten zur Bildung von Volksschullehrern; vgl. den Art. Frankreich S. 477 ff. und S. 497 ff. Im Uebrigen ist zu vergleichen der Art. Musterschule S. 863 f.

Norwegen, s. Schweden.
Noten, s. Schulstrafen.
Notenmethode, s. Gesang. S. 756 ff.
Nothschule, s. Landschule S. 155.

O.

Oberlehrer, s. Lehrer S. 205.
Oberschulrath, s. Schulregiment.
Oberstudienrath, s. Schulregiment.
Obligatorische Fächer, s. Unterrichtsgegenstände.
Observatoren, s. Censoren.

Oekonomische Arbeiten — sind die mannigfaltigen Geschäfte, die den Bestand und das Fortkommen der Familie in den mittleren und unteren Ständen bedingen. Sehr viele derselben sind in allen Familien gleichartig, sofern sie den einfachsten Bedürfnissen der Nahrung und Kleidung und was damit in nächster Verbindung steht dienen, im Wohn- und Schlafzimmer, in Küche und Backofen, in Bühne und Keller, in Stall und Scheune, in der Werkstätte wie im Garten und Felde verrichtet werden, und sich auch auf die Besorgung der Hausthiere bis zu Dienstleistungen an den Familienangehörigen erstrecken. Sie begreifen die allergeringsten Arbeiten, zu denen die Kinder Kraft haben, wie die wichtigeren und schwereren, zu welchen sie nach und nach befähigt werden. Verschiedenartig aber sind sie, sofern die Lebensgewohnheiten und Bedürfnisse in den niederen und höheren Ständen, in städtischen und ländlichen Familien nicht ganz dieselben sind und zu gewerblichen oder landwirthschaftlichen Berufsarten in nähere Beziehung treten. Obwohl beide Geschlechter in den zarteren Jahren an denselben häuslichen Arbeiten theilnehmen, so tritt doch mit der Entwicklung der männlichen und weiblichen Individualität eine Sonderung ein, indem die reiferen Knaben mehr die Berufsarbeit des Hausvaters anfassen, während die Mädchen den zahllosen leichteren Geschäften sich zuwenden, welche der Hausmutter obliegen, von der vorzugsweise Leben und Thätigkeit, Takt und Ordnung auf dem geweihten Gebiete des Familienlebens ausgeht.

Die häuslichen Sitten, Bedürfnisse und Arbeiten haben nicht mehr die alte Einfachheit und vielhundertjährige Stabilität in den verschiedenen Ständen. Sie sind in der neueren Zeit durchgreifenden Veränderungen unterworfen worden durch tiefere Erforschung und reichere Benützung der Naturkräfte und durch den gesteigerten Verkehr der Men-

schen und Völker unter einander. Wie hiedurch die Standesunterschiede angefangen haben ihre scharfen Ecken zu verlieren und sich zu verschmelzen, so verallgemeinert sich auch die Bildung und nivellirt sich die Lebensweise, Nahrung, Kleidung, Wohnung u. dergl. Ueberall in den mittleren und unteren Ständen zeigt sich die Neigung, über die unentbehrlichsten Bedürfnisse hinaus zu gehen und sich dem Luxus zu nähern. Der Proceß nimmt seinen unaufhaltsamen Verlauf von oben nach unten. Diesem Zug der Zeit gegenüber vervielfältigen und verfeinern sich die häuslichen Geschäfte, und die Aufgabe, das nachwachsende Geschlecht dazu heranzubilden, ist eine weniger fest umgrenzte, eine umfassendere.

Wie mannigfaltig aber die Sitten und Beschäftigungen sich gestalten mögen, die Kinder sind zunächst nur an ihre Familie, an die Lebensweise ihrer Eltern gewiesen, vorzugsweise an die Mutter, die nicht nur die Mädchen sondern auch die Knaben in ihren jüngeren Jahren an sich und ihre Thätigkeit zu ketten hat. Hier haben wir die naturgemäße Ordnung, daß die Anleitung der Kinder zu häuslichen Arbeiten und ihre Erziehung zur Arbeitsamkeit in und von der Familie selbst geschieht, während die intellectuelle Bildung derselben ihrem größeren Theile nach außerhalb des häuslichen Kreises fällt, und den öffentlichen Schulen und Anstalten zukommt. Es ist daher die Obliegenheit der Hausmutter, zu allen in ihren Beruf fallenden Arbeiten ihre Kinder, wenn auch anfangs nur zuschauend und spielend, heranzuziehen, das Verständnis derselben in ihnen zu wecken, durch einleitende Uebung ihnen zum Geschick für weitere und schwerere Geschäfte zu verhelfen und sie an Arbeitsamkeit zu gewöhnen. Die Kinder müßen es lernen, der Mutter und dem Vater in allerlei Dingen mit ihrer Kraft beizustehen, und wie sie theilhaben an allen Gütern und Freuden des Hauses, so auch zum Fortgange des Hauswesens mit kleineren und größeren Dienstleistungen beizutragen, und dies als theure Pflicht gegen ihre Eltern anzusehen. In diesem Zusammenhalten und Zusammenwirken werden den Familien Segnungen und Genüsse bereitet, die auch für die geistige und sittliche Entwicklung der Kinder von unberechenbarem Werthe sind.

Wie sieht es nun aber in der Wirklichkeit mit der Erziehung der Jugend zu häuslichen Arbeiten unter unserem Volke aus? Dieselbe fehlt fast ganz in den dissoluten Haushaltungen der verarmten Leute, in welchen der Müßiggang für eines der höchsten Güter des Lebens gilt und man selbst in Nothzeiten statt zur Arbeit und Entbehrung seine Zuflucht zum Bettel und Diebstahl nimmt. Man hat nur das Ziel im Auge, sich Nahrung und Kleidung zu verschaffen oder noch lieber, die Mittel zu üppiger Genußsucht und eitler Hoffart aufzubringen; über den Weg dazu, wie unsittlich und verderblich er auch sein mag, macht man sich kein Gewissen. Wo so jede geordnete Thätigkeit im Hauswesen, ja aller Sinn dafür fehlt, wo vom Herzen des Familienlebens aus der Hang zur Sünde genährt wird und die Kinder frühe zu ihren Werkzeugen gemacht werden, da kann keine Rede sein von Anleitung derselben zu häuslicher Beschäftigung. Hier helfen auch die örtlichen Industrieschulen, die wenigstens die unentbehrlichsten Uebungen, wie Stricken, Nähen, zu erzwingen suchen, nicht. Denn sie werden von Kindern aus solchen verkommenen Haushaltungen nicht oder doch nicht regelmäßig besucht und wirken auch im letzten Falle wenig, da ihrem Unterricht die Eltern statt Unterstützung Widerstand leisten. Erfahrung ist es, daß Kinder aus solchen Familien es gewöhnlich zu keiner Pünctlichkeit, Ausdauer und Geschicklichkeit in den Arbeiten bringen. Sie sind das Kreuz der Lehrerinnen und werden öfter auch nicht mit christlicher Liebe und Geduld behandelt. Die Folge ist, daß sie später zu Dienstboten und Hausfrauen nicht taugen, ihren Lauf in Sünden fortsetzen, für die kommende Generation die gleichen Früchte bringen und im Elend endigen.

An diese bejammernswerthen Leute reiht sich eine andere Classe an, die weit ehrenwerther ist, aber den Zweck der Erziehung zu den häuslichen Arbeiten kaum besser erreicht, die Fabrikarbeiter, die Kleinbauern und Kleingewerbenden. Hier muß die Hausmutter mit ihrer Kraft und Zeit sich dem Manne anschließen, und oft genug für

ihn eintreten, oder auch, während der Familienvater in der Werkstätte arbeitet, die Feldgeschäfte, das Vieh u. dgl. besorgen, so daß ihr für das Innere des Hauswesens, besonders für die zarteren Geschäfte desselben keine Zeit bleibt. Sie wird ihrem natürlichen Wirkungskreise inmitten der Familie und der Erziehung der Kinder mehr oder weniger entzogen. Sie und mit ihr die Kinder, sobald ihre Kräfte zureichen, werden zur Arbeit für das tägliche Brod, für den augenblicklichen Verdienst verwendet. Das Familienleben wird hier in die Werkstätte, den Fabriksaal verlegt und Mutter und Kinder werden Räder am Gewerbsgetriebe. Es wird zwar gearbeitet, oft mit Ueberbietung der Kräfte, aber zum geringsten Theile in den vielerlei Dingen, die zu einem geordneten, reinlichen Hauswesen unentbehrlich sind und den Kindern zur Vorbereitung auf ihren späteren häuslichen Beruf dienen müßten. Was die Aufgabe der Hausmutter wäre, geschieht nicht oder ganz ungenügend, oder wird an eine fremde Person und oft genug an die Kinder allein gehängt, was alles vom Uebel ist. Solche Kinder, die den Reiz des stillen Zusammenlebens mit der Mutter, der geregelten Geschäftigkeit in der Familie nicht kennen lernen, vielmehr frühe schon zum Geldverdienen angehalten werden, entgehen selten der Gefahr, in die Stricke des Mammons zu gerathen, bald den ganzen oder theilweisen Verdienst als ihr Eigenthum anzusprechen, vom vierten Gebot sich zu emancipiren, geizig und hart gegen Vater und Mutter zu werden und den erhaltenen Lohn in Hoffart und Genußsucht zu vergeuden. Es ist für das Hauswesen und die Kindererziehung von unberechenbarem Schaden, wenn die Hausmutter vom Centrum des häuslichen Waltens verdrängt wird. *)

Das Richtige wird im allgemeinen getroffen im gesunden Mittelstand, in den Familien des begüterten Bauern und Gewerbsmannes, und der sogenannten gebildeten Stände. Hier stehen die Eltern frei genug, um nach allen Seiten für ihre Kinder, das Liebste was sie haben, zu sorgen. Hier besteht zwischen der geistigen und sittlichen Ausbildung der Kinder und der Uebung in häuslichen Arbeiten das rechte Verhältnis. Die Mutter ist die Seele des Hauses und an ihrer Hand lernen die Kleinen so frühe als thunlich vom Spiel zur Arbeit, von unvollkommenen Versuchen zur regelrechten Besorgung von tausend Kleinigkeiten überzugehen, von den leichteren zu schwereren Geschäften fortzuschreiten und so nach und nach die verschiedenen Seiten der häuslichen Thätigkeit anzufassen. In der Behandlung der Dinge gewinnt das Kind nicht nur Geschick und Fertigkeit, sondern es übt sich im richtigen Anschauen und Beurtheilen der Verhältnisse, gewöhnt sich an sorgfältige Aufmerksamkeit und Pünctlichkeit, übt den Sinn für Ordnung und Reinlichkeit und schärft seinen Verstand. Auf diesem Wege wird seiner nicht zu befriedigenden Wißbegierde über die verschiedensten Dinge und ihre Beschaffenheit ohne Mühe Genüge gethan. Es lernt die Dinge des Hauses, die Erzeugnisse der Natur, die Getreidearten, Feld- und Gartengewächse, das Pflanzen- und Thierleben kennen, wie Mehl, Brod, Milch, Fleisch, Gemüse; Hanf, Flachs, Baumwolle und die Garne und Stoffe aus denselben; die mancherlei Werkzeuge, die man dabei braucht; die Tauglichkeit oder Untauglichkeit der Sachen; das Gewicht, die Maße, die Preise, die Geldsorten u. s. w. Daß eine solche Lebensweise nicht in allen Familien der Mittelstände Sitte ist und die Kinder nicht überall geflissentlich und systematisch zu häuslichen Geschäften angehalten werden, ist begreiflich. Eine Ausnahme, die oft für gut angesehen wird und doch tadelnswerth ist, findet sich da, wo die geschäftige und überpünctliche Mutter wähnt, alles selber und am besten besorgen zu

*) Ein Fabrikbesitzer in den Vogesen warnt in seinen Sendbriefen (aus dem Französischen, Strassbourg, Levrault, 1838), daß man ja nicht eine häusliche in eine Werkstattindustrie verwandle, weil die häusliche Industrie den Vortheil habe, daß das häusliche Leben nicht darunter leide, Entwicklung des Familienlebens aber eine der größten Wohlthaten des Christenthums sei: „der Spinnrocken ist der Ernährer der Hütten, reich an moralischem und materiellem Segen."
D. Red.

müßen, und darüber die Anleitung ihrer Kinder versäumt. Daher der häufige Fall, daß eine fleißige und geschickte Mutter unfleißige und ungeübte Töchter hat.

Weit weniger Rücksicht auf die Uebung in häuslichen Arbeiten wird in den höheren Ständen genommen. Das Familienleben bietet hier nicht so ungesucht wie sonst die Gelegenheit dazu dar (s. d. Art. Handarbeit). Eine zweckmäßige Gelegenheit aber zu machen, davon halten mancherlei Gründe ab. Man glaubt die natürliche Freiheit der Kinder, die schon durch das theoretische Lernen zu sehr beschränkt erscheint, nicht auch noch durch die Fessel der häuslichen Arbeiten vermindern zu dürfen. Eine gewiße Ungebundenheit und Wildheit in den Entwicklungsjahren hält man für geboten und setzt voraus, daß in reiferen Jahren Kenntnis und Geschick in den häuslichen Dingen, soweit es nöthig sei, bald gewonnen werden. Noch häufiger aber hält hievon wirkliche oder eingebildete Vornehmheit ab. Diese sieht in häuslicher Beschäftigung ein Zeichen niederer Herkunft und hält sie für eine Schande, und wähnt, die Kinder der besseren Stände haben sich durch vornehmes Nichtsthun und nichtige Spielereien vor andern auszuzeichnen. Oder aber, wenn man so vernünftig ist, in der Arbeit der Kinder nichts standeswidriges zu erkennen, so müßen es doch feinere Arbeiten, Ausführungen von Zeichnungen, von Prachtstücken des neuesten Modejournals sein. Daher kommt es, daß manche Tochter aus reichem, vornehmem Hause zwar eine bewundernswerthe Gewandtheit in künstlichen Arbeiten besitzt, dagegen in den einfachsten Dingen des Hauswesens unerfahren und ungeübt ist. Sie hat nie mit Hand angelegt an der Ordnung und Reinigung der Zimmer, der Verfertigung und Ausbesserung des Weißzeugs und der Kleidungsstücke, am Kochen und Backen, am Pflanzen der Gartengewächse u. dgl. Und wird nun auch vor dem Eintritt in den Hausstand ein Curs im Kochen und Nähen genommen, so ist damit doch für das mannigfache Detail des häuslichen Lebens wenig gewonnen, man hat keine erfahrungsmäßige, sichere Kenntnis der Stoffe und ihrer Verwendung, der Geräthe und Einrichtungen gesammelt; man weiß sich in Führung des Hauswesens nicht zu rathen, kann die Dienstboten nicht mit Sachkenntnis beaufsichtigen und seiner Zeit auch seine Kinder zu häuslichen Arbeiten nicht anleiten. Man hat tanzen gelernt und kann nicht gehen. Hiegegen kann man übrigens in manchen höherstehenden und wahrhaft gebildeten Familien mit Freuden eine Reaction warnehmen, die zur Natur und zu der bessern alten Sitte zurückkehrt.

Ein weiteres Hindernis besteht in einseitiger Bevorzugung der geistigen Beschäftigung. Das Lernen in der öffentlichen Schule und im Privatunterricht, und oft in Sachen, die an Werth weit hinter den häuslichen Arbeiten zurückstehen, das Lesen, das in Lesewuth ausartet und auch die ungesundesten Stoffe nicht verschmäht, das Musiciren, auch wo die natürliche Begabung fehlt, läßt man in einer Menge von Familien, oft bis tief in den Mittelstand herunter, so sehr alle Zeit und Kraft der Kinder verschlingen, daß sogar eine fröhliche Bewegung im Freien und ein frisches, gesundes Wachsthum gehindert wird, und noch viel weniger Zeit und Lust übrig bleibt, sich in ökonomischen Arbeiten zu üben und einem überreizten, unpraktischen und arbeitsscheuen Wesen zu entgehen.

Man sieht, in den breiten Mittelständen des Volks findet sich noch am ehesten das richtige Verhältnis zwischen geistiger und körperlicher Erziehung in der Anleitung der Kinder zu häuslichen Geschäften, während diese in den untern und obern Regionen der menschlichen Gesellschaft bis zum Verschwinden zurücktreten. Die Extreme berühren sich auch hier.

Fragt man, ob diesen für das ganze Volk wie das einzelne Familienleben verderblichen Einseitigkeiten nicht abgeholfen werden könne, so ist darauf nicht leicht eine befriedigende Antwort zu geben. Wir haben hier das innere Gebiet des häuslichen Lebens vor uns, das durch sittliche Verkommenheit, durch zwingende Noth, durch tiefwurzelnde Sitten und Vorurtheile abnorm geworden ist, das in sich die Kräfte zur Hülfe nicht hat, und auf das auch von außen nur schwer bessernd eingewirkt werden

kann. Auf dem Weg der Gesetzgebung wird hier nichts erreicht. Wenn auch ein Gesetz gerecht machen und ein neues Herz geben könnte, so ist das Innere des Familienlebens ein Gebiet, das sein natürliches Maß von Freiheit haben muß, und auf welchem nicht mit Gewalt, sondern nur mittelst geistiger Einwirkung Verkehrtheiten abgeholfen werden kann. Die Orts-Industrieschulen, soweit sie mit Liebe besucht und benützt werden, mögen auf Arbeitsamkeit, Ordnungssinn und Reinlichkeit hinwirken, und auch den Sinn für andere häusliche Arbeiten, als die in ihnen gelehrt werden, wecken, wo aber das Haus nicht für sie, sondern wider sie ist, da werden sie meistens keinen wohlthätigen Einfluß auf das Haus und auf die Uebung der Kinder in häuslichen Arbeiten äußern. Ueberdies pflegen sich ihnen die untersten Schichten des Volks zu entziehen und von den oberen kann ohnedies keine Rede sein.

Ein wirksameres Mittel, den Mangel des Hauses zu ersetzen, Sinn für ökonomische Arbeiten zu wecken und den Muth, den Kampf mit den entgegenstehenden Hindernissen aufzunehmen, zu stärken, wird es nicht geben als dasjenige, welches in einer tüchtigen Schulbildung liegt. Man wende daher auch in solcher Absicht dieser Seite des Lebens, der Unterlage der geistigen und religiösen Entwicklung, die gebührende Aufmerksamkeit zu. Man bestärke die geordneten, thätigen Schüler, die an den nützlichen Geschäften des Hauswesens mit Lust theil nehmen, und überzeuge sie, daß das göttliche Ordnung sei, daß der Mensch im Schweiße seines Angesichts sein Brod esse, daß der Arbeiter seines Lohnes werth sei und ein ganz besonderer Segen auf den Häusern ruhe, in welchen sich die Kinder in herzlicher Liebe an ihre Eltern anschließen und mit ihnen ihre Freuden und Leiden, ihre Genüsse und Arbeiten treulich theilen, ihnen mit ihren Kräften in allen Geschäften an die Hand gehen, und denselben die Liebe und Wohlthaten, die ihnen von Kindesbeinen an so reichlich zugeflossen, frühe schon zu vergelten anfangen. Man gedenke andererseits, wenn man Faule, Bettler oder zur Arbeitsamkeit nicht angehaltene Kinder unter seinen Schülern hat, ihrer mangelhaften Erziehung und der Gefahren ihrer Zukunft und verhelfe ihnen aus ihrer eigenen Erfahrung heraus zu der Erkenntnis, daß Müßiggang viel Böses lehrt und aller Laster Anfang ist, daß wer nicht arbeiten will, auch nicht essen soll, und daß man zu allem Guten den Samen frühe säen müße. Beispiele und gesunde Lectüre (z. B. die Schriften von Bizius), die man den Schülern verschaffe, werden ihre Wirkung nicht verfehlen. Wird so dem Kinde der Blick auch über diesen Theil des Lebens geöffnet und die Gewöhnung an häusliche Arbeit von ihm in seiner Bedeutung erkannt, dann mag es gar oft der Fall sein, daß es auch unter ungünstigen Familienverhältnissen noch manches lernt und übt, was dem unwissenden Kinde verloren geht, oder daß es in fremden Häusern sucht und gewinnt, was das eigene ihm nicht hat bieten können, und doch noch der Grund zu seinem späteren Fortkommen und häuslichen Glück gelegt wird. **Freihofer.**

Oesterreich. Literatur s. am Schlusse des Artikels.

Erste Abtheilung.

Die deutsch-slavisch-italiänischen Länder sammt der Militärgrenze.

A. Volksschule. I. Geschichte. Die Geschichte des Volksschulwesens in den deutsch-slavischen Ländern der österreichischen Monarchie fällt bis zum XVI. Jahrhunderte mit der allgemeinen Geschichte desselben in Mitteleuropa, und insbesondere in Deutschland, fast zusammen. Auch als nach dem Siege der Gegenreformation der Jesuitenorden die Gelehrtenschulen beinahe ausschließend in seine Hände nahm, wirkte er auf den Elementarunterricht hauptsächlich nur durch Leitung der sehr verbreiteten Christenlehrbruderschaft von dem Standpuncte ihrer confessionellen und insbesondere katechetischen Zwecke ein. Erst die Errichtung von Collegien des Piaristenordens hatte die Stiftung oder Uebernahme eigentlicher Elementarschulen zur Folge, in welchen die Kinder armer Eltern unentgeltlich im Lesen, Schreiben und Rechnen, sowie im Katechismus unterwiesen wurden. Außer diesen Schulen und den sehr verdienstvoll wirkenden Anstalten einzelner für den Jugendunterricht gestifteten weiblichen Orden gab

es noch bei den (übrigens damals sehr ausgedehnten) Pfarreien derlei Anstalten, durch die Dominien oder die Gemeinden begründet und fast vollkommen von denselben abhängig, und selbst die Regierung der großen Kaiserin, von welcher die Anfänge aller staatlichen Einflußnahme auf die einzelnen Elemente des Volkslebens datiren, beschränkte sich in Betreff des Primärunterrichts bis zu dem J. 1770 darauf, die Anordnungen der Kirche in Betreff der Christenlehre durch weltliche Strafandrohungen zu unterstützen, den Kindern armer Eltern die Benützung des elementaren Unterrichts auch außerhalb der Ordensschulen zu ermöglichen und einzelne Mishelligkeiten zwischen der Geistlichkeit, den Dominien und Gemeinden über Aufnahme und Entlassung der Schullehrer zu schlichten.

Während schon in ganz Deutschland, im Sinne der Ideenentwicklung des 18. Jahrhunderts und der hiermit gewonnenen Einsicht von der wahren Grundlage der Volkswohlfahrt, der regste Wetteifer entbrannte, der Unwissenheit und Roheit der untersten Volksclassen durch zweckmäßige Bildungsanstalten zu steuern, war der Zustand des Elementarunterrichts in den österreichischen Ländern noch während der ersten drei Jahrzehente der Regierung Maria Theresias höchst mangelhaft [1]) und selbst der Schulbesuch so gering, daß im J. 1770 von 100 schulfähigen Kindern (als welche man die Kinder vom 5. bis 13. Jahre bezeichnete) selbst in Wien nur 24, im übrigen Erzherzog-

[1]) Den gehaltvollen Mittheilungen Helfert's über die Geschichte der Volksschule bis zum J. 1770 (Band I. S. 49—69) entnehmen wir einzelne interessante Details. Die Stadt Wien besaß zwar schon damals 66 Volksschulen (worunter die Zollersche und die Tepfersche Stiftungsschule), welche dem Rector der Schule bei St. Stephan als „oberstem Schulmeister" unterstanden; allein die geistlichen Corporationen entzogen ihre Schulen seinem Einflusse ganz, die übrigen wurden fast nur von Kindern der ärmsten Eltern besucht, die Lehrbücher wimmelten von Fehlern, die Lehrer lebten größtentheils vom Musiciren und kannten weder Lehrmethode noch Schulzucht, selbst der katechetische Unterricht der Christenlehrbruderschaft litt an wesentlichen Gebrechen. Aehnliche Klagen vernahm man aus Gratz, und außerhalb der beiden Hauptstädte lagen die Pfarrschulen Niederösterreichs und Steiermarks viele Stunden weit auseinander, bei der Wahl der Lehrer entschied fast nur die Befähigung zum Küsterdienste oder die Gunst der Gemeinde, welche meist die Stelle von Jahr zu Jahr vergab, und das schmale Einkommen drängte zum Nebenverdienste des Wirthshanshaltens u. dgl., an Schulgebäuden gebrach es fast allenthalben. Krain und Küstenland wußten von Landschulen so gut als nichts; die Kenntnis des Lesens und Schreibens galt dort nicht einmal als wünschenswerth für die Masse des Volks. Besser hatte sich die Lage der Dinge in Oberösterreich und Salzburg durch den Einfluß des Erzbischofs Sigmund von Schrattenbach (1753—1771) gestaltet, dessen Namen nicht bloß im Steine, sondern auch in den Herzen des Volks tief eingeschrieben war, und für Tirol bezeichnete die Schulordnung vom 27. April 1747 das ernste Bestreben, der Winkelschulmeisterei zu steuern, die Befähigung zum Schuldienste nicht ungeprüft zu lassen, den Unterricht nach den Classen zu regeln, Schulzeit, Schulzucht und Schulbücher zu fixiren, die Schulaufsicht sicher zu stellen, aber auch für den Lebensunterhalt der Lehrer ausreichend zu sorgen.

In tiefen Verfall war seit dem Untergange der protestantischen Schulen in den Städten und Dörfern Böhmens und Mährens der Elementarunterricht gerathen, zumal die materielle Noth harter Drangsale auch in der Mitte des 18. Jahrhunderts wieder beide Länder heimsuchte. Winkelschulen wurden von ganz unwissenden Männern, ja sogar von Weibern gehalten; selbst in den ordnungsmäßig bestehenden aber fehlte es an allem Ansehen der Lehrer, der Schulbesuch war höchst mangelhaft, die Lehrart ganz mechanisch, das Schreiben wurde nur mit geringem Erfolge, das Rechnen bloß gegen besonderes Entgelt gelehrt, und der Religionsunterricht war der einzige etwas besser gestellte. In Schlesien stach gegen den ungleich befriedigenderen Zustand der evangelischen Schulen jener der katholischen in höchst trauriger Weise ab. Er war sogar in Troppau und Teschen erbärmlich; auf dem Lande hinderte theils Armut, theils Vorurtheil der Bewohner den Schulbesuch fast ganz, da ihm auch die schwierigen Verkehrsverhältnisse in den Weg traten.

Galizien und Bukowina gehörten damals noch nicht zu Oesterreich, kannten aber den Volksunterricht kaum dem Namen nach.

thume unter der Ens nur 16, in Schlesien sogar nur 1 wirklich in die öffentliche Schule giengen, in der Hauptstadt vielleicht noch 30 weitere des häuslichen Unterrichts sich erfreuten, der ganze Rest daselbst und überhaupt die große Mehrzahl der schulfähigen Kinder auf dem flachen Lande ohne jeden Unterricht aufwuchs.

Doch fehlte es auch in dieser Zeit nicht an Bemühungen zur Verbesserung und Verallgemeinerung der Elementarschulen. Mehr, als die adelige Akademie zu Kremsmünster, die theresianische Ritterakademie, die savoyische Akademie und das löwenburgische Convict in Wien, die Ritterakademie in Innsbruck, welche ihre adeligen Zöglinge hauptsächlich in die Mittelschule einführten, — wirkten in dieser Beziehung das seit 1743 allmählich heranwachsende Waisenhaus in Wien [1]), welches zuerst die Lehrweise Felbigers annahm, und die gleichen Institute zu Gratz und Klagenfurt. Für Mähren erlangte schon 1752 der Reformplan Rabsteins die Genehmigung der Kaiserin, einige Schulbücher wurden nach demselben entworfen, der siebenjährige Krieg unterbrach die Durchführung dieser Projecte. Im J. 1766 wurde ein der schlesischen Schulordnung nachgebildeter „Entwurf zur gründlichen Verbesserung der Trivialschulen" in Verhandlung genommen, in den nächstfolgenden Jahren jene Schulordnung und die Sagansche Lehrmethode durch 4 Weltpriester in Tirol versuchsweise eingebürgert.

Den ersten Anstoß zu einer durchgreifenden Regeneration des österreichischen Volksschulwesens gab ein Promemoria des für Volksunterricht rastlos eifrigen Passauer Fürstbischofs Leopold Ernst Grafen Firmian [2]) an die Kaiserin, welche seit dem Schlusse des siebenjährigen Kriegs mit verdoppeltem Eifer für die innere Wohlfahrt ihrer Länder nach allen Richtungen zu sorgen bemüht war. Sie sandte die vielleicht von ihr selbst veranlaßte Schrift ihrem obersten Kanzler [3]) Grafen Chotek zu (30. Mai 1769), ohne jedoch bei der niederösterreichischen Regierung oder bei der Hofkanzlei eine Geneigtheit zu thatkräftigem Eingehen auf jene Vorschläge oder auf die daran geknüpften Anträge der Wiener und Salzburger Diöcese zu finden. Nur die Regierung des Landes ob der Ens rieth, das Werk sofort praktisch anzugreifen und Schulordnung, Schulzwang, Lehrerprüfungen und Besoldungsverbesserungen möglichst rasch in das Leben zu rufen. Dieses Gedankens bemächtigte sich mit größter Energie der erst zwei Decennien vorher geschaffene Staatsrath und beantragte auf Grundlage der Vorschläge des Rectors zu St. Stephan, J. Meßmer [4]), die Errichtung zweier permanenter Schulcommissionen in Oesterreich unter und ob der Ens, mit der Aufgabe, eine Verbesserung der Lehrart und eine Ordnung der äußeren Schulverhältnisse in den Erzherzogthümern durchzuführen. Am 19. Mai 1770 wurde der Antrag des Staatsraths genehmigt, und schon am 14. Juli die n. ö. Schulcommission eröffnet. Nachdem dieselbe durch die

[1]) Die glänzenden Leistungen desselben unter Parhamers Leitung (seit 1759) sind nicht nur den jahrweise veröffentlichten Berichten zu entnehmen, sondern auch in zahlreichen Schilderungen fremder Besucher anerkannt.

[2]) Das Erzherzogthum ob der Ens und die niederösterreichischen Kreise ober dem Wiener Walde, unter und ober dem Mannhartsberge gehörten damals zur Passauer Diöcese, wogegen der Kreis unter dem Wiener Walde die Sprengel des Erzbisthums Wien und des Bisthums Neustadt nebst einem Archidiakonate der salzburger Metropolie umfaßte.

[3]) Der oberste Kanzler war der Präsident jener Hofstelle, welche bis zum J. 1848 die Geschäfte eines Ministeriums des Innern für alle der Civilverwaltung unterstehenden nichtungrischen Länder (seit 1815 auch der italiänischen) führte. Das Schulwesen aber „ist und bleibt allzeit ein politicum" — resolvirte die Kaiserin am 28. Sept. 1770, als die Geistlichkeit Kärntens sich des ganzen Einflusses auf Ernennung der Lehrer bemächtigen wollte.

[4]) Joseph Meßmer, ein Schwabe von Geburt, hatte bald nach seinem 30. Lebensjahre die Stelle eines Schullehrers bei St. Stephan erhalten, besorgte gleichzeitig den Elementarunterricht der kaiserlichen Kinder und legte in seinem Berichte über den „Zustand der gemeinen deutschen Schulen in und vor der Stadt" und in den „unmaßgeblichen Gedanken zur Verbesserung dieser Schulen" ein sicheres Verständnis für die Gebrechen und für die wünschenswerthen Heilmittel an den Tag.

abgeforderten Schultabellen ihre Ueberzeugung von dem traurigen Zustande der niederösterreichischen Schulen bestätigt hatte, proponirte sie vor allem die Errichtung einer Normalschule zu Wien, als des Ausgangs- und Mittelpuncts der beginnenden Schulverbesserung. Am 2. Jan. 1771 trat diese Schule unter Meßmers Direction in das Leben [1]), und ihre Erfolge trugen nicht wenig dazu bei, eine allgemeine Bewegung für den Aufschwung des Schulwesens zu entzünden, die sich fast gleichzeitig in sämmtlichen deutsch-slavischen Ländern Oesterreichs kundgab.

Nicht bloß in Niederösterreich wurde ein Normalschulfond durch Einbeziehung aller bisherigen Einkünfte der Elementarschulen, Einführung einer Abgabe von jeder Verlassenschaft und freiwillige Beisteuern gestiftet, der Schulbücherverlag begründet, ein zweifacher Katechismus (der kleinere fast wortgetreu dem Saganschen nachgebildet) veröffentlicht und die verbesserte Lehrart durch Lehrer, welche sich an der Normalschule ausgebildet hatten, namentlich im Waisenhause, in der Zollerschen Schule und in den Piaristenschulen eingeführt; auch in Oberösterreich suchte man auf der mit Glück betretenen Bahn schnell fortzuschreiten, aus Steiermark und dem Küstenlande kamen Zöglinge an die Wiener Normalschule, in Krain richtete man die Aufmerksamkeit zugleich auf den Volksunterricht in slovenischer Sprache [2]), in Mähren wurde vorgeschlagen, die Geschäfte der Schulcommission an die Olmützer Universität zu ziehen, u. s. w. Die Errichtung von Schulcommissionen, Schulfonds und Normalschulen in jeder Provinz wurde theils durchgeführt, theils vorbereitet, der Sagansche Katechismus für alle Volksschulen, jene des Landes ob der Ens ausgenommen, sofort vorgezeichnet.

In Böhmen traf mit der von Wien kommenden Anregung und dem Einflusse der im benachbarten Schlesien errungenen Erfolge [3]) die Thätigkeit des Kaplitzer Pfarrers, F. Kindermann (s. d. Art.), zusammen, welcher durch eben so rastlosen als umsichtigen Eifer seine Pfarrschule zu einer Musterschule erhob. Aus allen Theilen des Königreichs strömten ihm Präparanden des Lehramts zu, während andere in Wien oder Sagan ihre höhere Ausbildung suchten.

Wie allgemein die Bewegung der Geister zu Gunsten des Volksschulwesens war, welche ganz Oesterreich im Beginne des vierten Decenniums der Regierung M. Theresias ergriff, beweist das Auftreten eines außer dem Kreise der bisher genannten Reformatoren stehenden Regenerators, des Grafen J. A. v. Pergen, welcher als Diplomat die Vorzüge mancher fortgeschritteneren Länder kennen gelernt hatte und als Minister mit dem jener Periode des österreichischen Staats- und Volkslebens eigenthümlichen Enthusiasmus daran gieng, die Mängel und Schäden der Heimat aufzudecken und zu bessern [4]). Wenn auch sein Plan durch einen Streit um nebensächliche Bestimmungen

[1]) Die noch jetzt denkwürdige Veröffentlichung, wodurch das Publicum im Wiener Diarium auf dieses wichtige Ereignis aufmerksam gemacht wurde, stammt aus der Feder des Regierungsraths Franz Karl Hägelin, welcher die eigentliche Seele der n. ö. Schulcommission und zugleich ihr Referent im Schoße der Landesregierung war; die „Nachricht" über die Normalschule in den a. privilegirten Anzeigen für 1771 hat den Staatsrath Freiherrn von Gebler zum Verfasser.

[2]) Als P. Blasius Kumerdai seine Vorschläge hierüber der Kaiserin vorlegte, widersprach nur der Dechant des Rudolfswerther (Neustadtler) Collegiatstifts, M. J. Jabacin, welcher die Nothwendigkeit, ja selbst die Nützlichkeit einer besseren Unterweisung des Landvolks bezweifelte und es genügend fand, wenn Pfarrer und Kapläne den fähigsten Kindern gelegentlich die Kenntnis des Lesens und Schreibens beibrächten.

[3]) Die Felbigersche Unterweisungsart fand zuerst in Friedland und der Umgegend Eingang, wo der auf Kosten eines schulfreundlichen Bürgers, des Kaufmanns J. Schmied, nach Sagan gesandte J. Sembdera die ersten Adepten derselben schon vor 1765 bildete.

[4]) Der Pergensche Schulplan (vom 26. August 1770) spricht zuerst die scharfe Sonderung der allgemeinen Volksschule von der Mittelschule (deren Besuch den Söhnen von Bürgern und Bauern nur auf besondere Erlaubnis gestattet sein soll) und die Bifurcation der letzteren als System aus, erklärt sich, mit geringen Ausnahmen, für den ausschließlichen Gebrauch der deutschen Unterrichts-

(die Möglichkeit sofortiger Ausschließung der geistlichen Orden von jeglichem Lehramt), deren keine der geistvolle Verfasser aufgeben wollte, gescheitert ist, so trug er doch nicht wenig dazu bei, die Aufmerksamkeit auch der höheren Stände auf die Gebrechen der Gegenwart und auf die Mittel ihrer Hebung zu lenken und künftige durchgreifende Verbesserungen vorzubereiten.

Einen bloß auf die Volksschule beschränkten Lehrplan legte bald darauf der unermüdliche Hägelin vor, in welchem die Unterscheidung von Normal-, Haupt- und Trivialschulen nach dem Umfange des Lehrstoffs abgegrenzt, die Schulaufsicht den Obrigkeiten, die Oberaufsicht den Schulcommissionen zugewiesen, zur Deckung der Schulkosten ein ständischer Beitrag und die Besteuerung der Neugründe in Anspruch genommen wurden. Den ersten und wesentlichsten Theil des Plans eignete sich auch die n. ö. Schulcommission an und erlangte die kaiserliche Genehmigung desselben (1773), jedoch mit Ausscheidung des Uebermaßes von Kenntnissen, welches für die Normalschule beantragt worden war; die Lehrweise sollte sich so viel als möglich der Felbigerschen anschließen.

Noch war dieser Plan nicht in das Leben getreten, als die Aufhebung des Jesuitenordens nicht nur durch Verwendung ihrer Hinterlassenschaft zur Gründung des Studienfonds die finanziellen Schwierigkeiten der Schulverbesserung minderte, sondern auch die theilweise Verwandlung der allzu zahlreichen Lateinschulen in Volksschulen nahe legte und der Uebernahme des gesammten Unterrichtswesens in die Hände des Staats eine ganz neue Bedeutung verlieh. Die Errichtung der Studienhofcommission (12. Febr. 1774), welche künftig in völliger Unabhängigkeit von jeder anderen Behörde alle Unterrichtsangelegenheiten leiten sollte [1]), war deshalb auch für die Neugestaltung des Volksschulwesens von entscheidender Wichtigkeit. Sie nahm sofort den Plan in Verhandlung, welchen L. Gruber [2]) auf Grund des Hägelinschen ausgearbeitet hatte.

Bald aber waren alle bisher aufgetauchten Entwürfe und Projecte bei Seite gelegt, als auf den persönlichen Wunsch der Kaiserin Abt Felbiger (s. d. Art.) selbst in Wien eintraf (1. Mai 1774) und mit Beseitigung jedes anderen Einflusses die Ordnung des gesammten Volksschulwesens übernahm [3]). Ihm verdankte man einer-

sprache, weist hinsichtlich der Schulbücher auf das weiter vorgeschrittene protestantische Ausland hin, und betont auch die bis dahin überall sehr vernachläßigte Bildung des weiblichen Geschlechts. Er fordert, daß der Staat die Ordnung und Ueberwachung des öffentlichen Unterrichts in seiner ganzen Ausdehnung an sich ziehe, die Lehrerbildung und die Befähigungsprüfungen auf sich nehme, aber auch den häuslichen Unterricht und den Besuch auswärtiger Lehranstalten im Auge behalte. Er verlangt endlich die Ausschließung der Ordensgeistlichkeit von allen Lehrämtern und gesteht nur zur Erleichterung des Uebergangs die Verwendung von Weltgeistlichen bei denselben zu. — Ein zweiter Vorschlag (vom 16. Sept. 1771) betraf die Errichtung und Besetzung eines Schulen-Oberdirectoriums, zu dessen Mitgliedern van Swieten, Propst Müller zu St. Dorothea, Hofrath v. Martini, Abt Felbiger, Prof. Riedel in Erfurt oder Ramler in Berlin, Büsching oder Sulzer bestimmt waren.

[1]) Ihr erster Präsident war Franz Karl Kreßel, Freiherr von Gwaltenberg, welcher schon im Staatsrathe (1772, 1773) eine gewichtige Stimme in allen Unterrichtsfragen hatte, die ersten Beisitzer der Propst Müller, und die um den öffentlichen Unterricht hochverdienten Hofräthe Martini und Greiner. Dieselben Personen hatten bis dahin die Durchführung der Bulle „Dominus ac redemptor noster“ geleitet.

[2]) Der Weltpriester Leonhard Gruber, welcher das Vertrauen des Grafen Pergen und des Regierungsraths Hägelin genoß, war zufolge der traurigen, durch Meßmers gänzlichen Mangel an Leitungsgabe hervorgerufenen Zerwürfnisse im Schoße der Wiener Normalschule aus dem Verbande derselben geschieden (Juli 1772), hielt aber seit Ostern 1774 Vorlesungen über Lehrart und Lehrgegenstände der Hauptschulen, zu deren Besuch die Präparanden amtlich aufgefordert wurden.

[3]) Um ihm vollkommen freie Hand zu lassen, wurde bei der n. ö. Schulcommission Hägelin durch Philippides von Gaya ersetzt, und der mit Felbiger befreundete Greiner, Referent in

seits die rasche Abfassung tauglicher Schulbücher und die durchgreifende Organisirung des Unterrichts der Lehramtscandidaten, andererseits die Zustandebringung der noch immer nicht geglückten allgemeinen Schulordnung, welche am 6. December 1774 die kaiserliche Unterschrift erlangte.

Der wesentliche Inhalt dieser Schulordnung ist folgender:

„Wenigstens an jenen Orten, wo sich Pfarrkirchen oder davon entfernte Filialkirchen befinden, müßen Trivialschulen bestehen, worin Religion, biblische Geschichte, Lesen, Currentschrift, das Rechnen bis zur Regel de tri, endlich eine Anleitung zur Rechtschaffenheit und zur Wirthschaft gelehrt wird. Solche Schulen bedürfen ein oder zwei Lehrzimmer, welche zu keinem anderen Gebrauche dienen, nebst einer Wohnung für den Schulmeister. Die Pflicht, solche Schulen herzustellen, einzurichten, zu erhalten und nöthigenfalls zu erweitern, liegt den Gemeinden, mit Beihülfe der Dominien, ob."

„In jedem Kreise soll wenigstens eine Hauptschule mit 3—4 Lehrern (einschließlich des Directors) und einem Katecheten bestehen, und die Elemente der lateinischen Sprache, der Geographie und Geschichte, die Anleitung zu schriftlichen Aufsätzen, zum Zeichnen und zur Geometrie, die Principien der Haus- und Feldwirthschaft in ihren Unterrichtskreis aufnehmen. Ihre Errichtung geht vom Schulfond aus."

„Abgesonderte Mädchenschulen sind wünschenswerth. Ihr Lehrgang soll auch weibliche Arbeiten in sich begreifen, der Unterricht hauptsächlich in den Händen von Lehrerinnen liegen."

„Am Sitze jeder Schulcommission ist eine Normalschule anzulegen, welche nebst einem erweiterten Hauptschulunterrichte (namentlich in den vierten Classen für die zu keiner Mittelschule übertretenden Zöglinge) zugleich die zur Vorbereitung für das Lehramt erforderlichen Kenntnisse zu ihrer Aufgabe haben soll. Doch ist diese letztere Bestimmung auch anderen größeren und besser bestellten Hauptschulen als Musterschulen zuzuweisen."

„Der Religionsunterricht bleibt den Geistlichen überlassen, weshalb alle Candidaten des Priesterstandes (ausgenommen die Kleriker rein beschaulicher oder zur Krankenpflege bestimmter Orden) aus der Katechetik und Methodik abgesondert zu prüfen sind; die Schulmeister haben nur unterstützend mitzuwirken. In den übrigen Lehrgegenständen können geistliche und weltliche Lehrer unterweisen."

„Das Recht, Schulen zu halten und die Jugend zu unterweisen, bleibt den bisherigen Besitzern, welche aber den Lehrerbildungscurs (mit einigen Erleichterungen) durchzumachen haben. Für Anstellung neuer Schulleute ist die Befähigungsprüfung unerläßlich."

„Das Ernennungsrecht zu Schuldiensten wird in der bisherigen Form ausgeübt. An den Normal- und Hauptschulen beziehen Directoren und Lehrer eine fixe Besoldung; die Schulmeister auf dem Lande sind, wo ihre bisherigen Einkünfte nicht ausreichen, an die Gemeinden, unter Beihülfe der Dominien, gewiesen, und dürfen auch passende Nebenbeschäftigungen treiben, so weit der Schuldienst nicht darunter leidet."

„Die Schulpflicht beginnt mit dem Antritte des 6. Jahres; die Fortsetzung des Schulbesuchs durch 6—7 Jahre ist wünschenswerth. Gegen nachläßige Eltern, Vormünder u. dgl. ist mit Strenge vorzugehen, und ebenso Strafe wider diejenigen zu verhängen, welche sonst die schulfähigen Kinder dem Unterrichte entziehen. Doch sollen auf dem Lande die kleineren Kinder hauptsächlich im Sommer, die größeren vorzüglich im Winter zur Schule gehen. — Eine Aufnahme in die Schule findet nur bei Beginn eines Curses statt; Schulstunden sind wöchentlich 28. — Nachläßige Schüler können auch nach dem 12. Jahre zur Schule angehalten, die vor demselben Jahre vollständig unterrichteten früher entlassen werden."

Volksschulsachen bei der Studienhofcommission, auch der Schulcommission beigegeben. Erst zu Ende des Jahres 1777 aber wurde Felbiger definitiv für Oesterreich gewonnen.

„Alle Lehrer sind ausnahmslos an die zum Gebrauche der Schulen eigens verfaßten Schulbücher, aber auch an die Normalschulhandschrift und an die verbesserte Rechtschreibung gebunden. Die Anleitung, wie jeder einzelne Gegenstand zu behandeln sei, um ihn mehr dem Verstande, als dem Gedächtnisse der Schüler zuzuführen, enthält das eigens abgefaßte Methodenbuch."

„Das Wesen der neuen Lehrart besteht in fünf Stücken: dem Zusammenunterrichten und Zusammenlernen, dem Zusammenlesen [1]), der Buchstabenmethode (welche die auswendig zu lernenden Wörter bloß mit den Anfangsbuchstaben bezeichnet), dem Anschreiben und dem Gebrauche von Tabellen, dem Katechisiren."

„Das Methodenbuch giebt auch beherzigenswerthe Rathschläge für die Aufrechthaltung wahrer Schulzucht durch die Klugheit des Lehrers. Doch sind bei Vergehen in der Schule schickliche Beschämungen, Beraubung angenehmer Dinge, körperliche Züchtigung wohl am Platze; ihr Maß hat sich nach der Natur und Größe des Fehlers abzustufen. Nicht sparsamer aber dürfen Bezeigungen des Wohlgefallens, besondere Ehrenplätze und andere Belohnungen für Fleiß und Sittlichkeit angewendet werden."

„Am Schlusse jedes Halbjahrs sind öffentliche Prüfungen vorzunehmen und dort, wo die Geldmittel dafür sich finden, Prämien zu vertheilen."

„Auch der häusliche Unterricht in den Gegenständen der Volksschule darf nur von Lehrern ertheilt werden, welche die eigens für sie bestimmten Vorlesungen gehört und eine Prüfung abgelegt haben. Zur Erzielung der Einförmigkeit des Unterrichts wurden ihnen sehr detaillirte Weisungen an die Hand gegeben und die Eltern zu einer besonderen Beaufsichtigung der Hausinstructoren aufgefordert."

„Kinder, welche in keine Mittelschule übertreten, sind zum Besuche des sonntägigen Wiederholungsunterrichts anzuhalten. An die Stelle der (seit längerer Zeit unterbrochenen) katechetischen Missionen tritt die übereinstimmende Christenlehre. Der Wiederholungsunterricht dauert bei Lehrjungen bis zur Freisprechung, bei anderen jungen Leuten bis zum 20., in Wien bis zum 18. Jahre."

„Die unmittelbare Aufsicht über Normal- und Hauptschulen führt der Director, über Trivialschulen der Pfarrer. Nebstbei aber ist die ökonomische und administrative Ueberwachung jeder Schule einem weltlichen Schulaufseher zu übertragen, welchen der Magistrat oder das Dominium ernennt und controllirt."

„Alle Haupt- und Trivialschulen unterliegen überdies der Oberaufsicht des Districtsaufsehers, als welcher meist der Dechant, hin und wieder auch ein eigener (gewöhnlich geistlicher) Visitator bestellt wurde. Diese legen die Berichte und Tabellen der Schulaufseher, mit ihren eigenen Bemerkungen, den Kreisämtern vor."

„In jeder Provinz besteht eine Schulcommission, aus 2—3 Räthen der politischen Landesbehörde, einem Bevollmächtigten des Ordinariats, dem Director der Normalschule und einem Secretär zusammengesetzt. Sie ertheilt den anzustellenden Schulmeistern die Decrete, betheiligt sich an Abhaltung der Schulprüfungen, bestellt die Districtsaufseher, empfängt Bericht über alle wichtigeren Vorfälle, handhabt die Schulordnung und verwaltet den Schulfond. In wichtigeren Fällen holt sie die Entscheidung der politischen Landesbehörde ein. Die niederösterreichische Schulcommission unterhält zugleich einen leitenden, instruirenden und controllirenden Verkehr mit den übrigen Schulcommissionen."

„In Wien besteht eine Generaldirection der Normalschulen und ist das begutachtende Organ der Studienhofcommission, welcher auch die Schulcommissionen jede für ihr Gebiet beabsichtigte Verfügung der Instruction zur vorläufigen Einsicht vorzulegen haben."

[1]) Vorher zeichnete der Schulmeister jedem einzelnen Kinde seine Aufgaben vor und rief dasselbe auch einzeln zur „Ueberhörung" vor, während die andern nur mit Ruthe und Stock in Ruhe gehalten wurden, so daß die Schulzeit sich stückweise auf die Zöglinge vertheilte.

Ziemlich rasch wurden Schulcommissionen und Normalschulen [1]) für alle deutsch-slavischen Provinzen in das Leben gerufen und mit großer Energie die Begründung der Schulfonds, sowie die Bearbeitung der neuen Schulbücher in Angriff genommen. Die persönliche Theilnahme der Kaiserin an Felbigers Wirken leistete dem kräftigen Fortgange der Schulverbesserung mächtigen Vorschub.

Um die mancherlei Vorurtheile gegen die Schulverbesserung nicht durch pecuniäre Anforderungen zu mehren, verzichtete man auf Sammlungen oder Steuern zu Gunsten der Schulen und war jeder Erhöhung des Schulgeldes abgeneigt; man begnügte sich mit einer Verlassenschaftstaxe und einer Abgabe von Bällen, Schauspielen u. dgl., drängte die ständischen Corporationen und den Klerus zu Beiträgen, zog die Intercalareinkünfte geistlicher Beneficien und ein Drittheil der Ueberschüsse des Bruderschaftsvermögens ein, und nahm fast überall den Jesuitenfond in Anspruch, um die Lücken der Schulfonds zu ergänzen.

Für die Errichtung der Hauptschulen gab die Aufhebung vieler Gymnasien Raum, Mittel und Lehrkräfte; mitunter wurden auch die Klöster dazu vermocht, den Unterricht in den höhern Hauptschulclassen auf sich zu nehmen, so daß schon im J. 1776 Niederösterreich 9, Oberösterreich 5, Kärnten 1, Tirol 5 Hauptschulen besaß. Normalmäßig eingerichtete Mädchenschulen entstanden hauptsächlich bei den Klöstern der Ursulinerinnen, regulirten Canonissinnen u. s. w., zu Hall eine mit weltlichen Lehrerinnen. Auch die erste israelitische Schule trat zu Görz noch im selben Jahre in das Leben. In Errichtung normalmäßiger Trivialschulen gieng die Kaiserin auf ihren Patrimonial- und Cameralherrschaften voran [2]), und ihrem Beispiele folgten viele Kirchenfürsten und Großgrundbesitzer [3]), mehrere Städte und selbst Landgemeinden, zumal dort, wo die Geistlichkeit sich mit regem Eifer der Sache annahm. Vorzüglich in Böhmen, für dessen gesammtes Volksschulwesen **Kindermann** als Oberaufseher rastlos thätig war, sah man schon im J. 1777 mehr als 500 Trivialschulen theils neu errichtet, theils zu normalmäßigen umgestaltet (s. d. Art. Kindermann). In Böhmen wurde auch zuerst die Verbindung der Volksschule mit der Industrieschule durchgeführt; indem Kindermann auf Vollständigkeit und systematische Vollkommenheit verzichtete, nur das Einfachste, unmittelbar Praktische, keine weiteren Kosten Erfordernde ergriff und jeden Zwang vermied, erfreute er sich bald der allgemeinen Theilnahme, namentlich für den Unterricht im Spinnen von Flachs und Baumwolle, im Stricken u. dgl., und sah die mächtigste Rückwirkung auf den gesammten Volkscharakter, vorzüglich der deutschen Theile Böhmens, in unglaublich kurzer Zeit sich geltend machen [4]).

Felbiger machte der bisherigen Tabellisirungswuth ein Ende und unterzog sich selbst der mühevollen Aufgabe, eine mehr oder minder eingehende Umarbeitung der schlesischen Schulbücher für die österreichischen Schulen vorzunehmen oder zu besorgen. Nachdem die Bücher für den Religionsunterricht durch eine vielverzweigte Verhandlung

[1]) Die Eröffnung derselben wurde fast überall als der Anfang einer neuen Aera für die allgemeinen Schul- und Bildungsanstalten gefeiert. Unter den Directoren fanden sich Männer mit Universitätsbildung, z. B. **Kumerdai** in Laibach, **Mehoffer** in Brünn. Opferwilligkeit der Gemeinden oder einzelner half über manche Hemmnisse hinweg.

[2]) Im Salzkammergute, wo 1777 nur 24 Percente der schulfähigen Kinder die Schule besuchten, wuchs die Zahl bis 1778 schon auf 66 Percente. In Böhmen wirkte **Kindermann** mit Unterstützung des Domainendirectors R. v. **Raab** Außerordentliches, und nahm hierzu auch ein Drittheil der Ueberschüsse aller Patronatskirchen in Anspruch.

[3]) Am meisten leuchteten voran: Cardinalerzbischof **Migazzi** in Wien, Graf Emanuel **Torres** im Küstenlande, der Prager Fürsterzbischof Graf **Přichowsky**, Fürst **Fürstenberg**, die Grafen **Clam-Gallas**, **Taaffe** und **Desfours** in Böhmen, der Olmützer Fürstbischof Graf **Hamilton** und Graf **Harrach** in Mähren u. a. m.

[4]) Kindermanns Priorität vor **Sextroh** und **Campe** wurde sehr umständlich in dem Aufsatze „Industrieschulen in Böhmen" in Schlözers Staatsanzeigen, X. Bd. S. 475 ff. dargethan.

mit den Ordinariaten der Genehmigung des gesammten Episkopats zugeführt worden waren, und die Lesebücher durch Aufnahme vorzüglich belehrender Stücke über die Verhältnisse und Pflichten des bürgerlichen Lebens eine wesentliche Bereicherung erhalten hatten, traten sämmtliche neue Schulbücher im Laufe der Jahre 1775 und 1776 an das Licht [1]) und wurden durch eine eben so wichtige Reihe von Handbüchern, Hülfsmitteln und Instructionen für die beim Unterrichte thätigen Personen ergänzt, welchen sich endlich eine bedeutungsvolle Folge apologetischer Schriften zu Gunsten der neuen Schuleinrichtung anschloß. [2]) Die katechetischen Bücher wurden sofort auch in das Italiänische, Böhmische und Slovenische übersetzt, in das czechische Idiom alle Schulbücher der Trivialschulen übertragen.

Selbst auf das kaum erst acquirirte Galizien erstreckte sich das Streben, dem dort ganz vernachläßigten Volksunterrichte eine neue, die breiteste Grundlage zu schaffen [3]). Schon im J. 1774 übernahm Kindermann die Ausbildung dreier galizischer Lehramtscandidaten, zu Lemberg wurde die Normalschule (9. Sept. 1775) und die Schulcommission (1776) eröffnet, auch die anderen Schulen der Landeshauptstadt gewannen allmählich eine bessere Gestalt, und Felbiger paßte mit großer Unparteilichkeit das Schulpatent den nationell und confessionell so complicirten Verhältnissen des neuen Königreichs an, ohne daß es bei der anderweitigen Ueberhäufung des galizischen Guberniums mit Administrativgeschäften zur Durchführung des modificirten Patents kam [4]). Die Uebersetzungen der Schulbücher in das Polnische und Ruthenische wurden mindestens in Angriff genommen.

So hatte M. Theresia innerhalb eines Jahrzehents der Volksschule und ihrem Lehrstande einen ehrenvollen Platz in dem öffentlichen Erziehungswesen eines großartigen Ländercomplexes gesichert, dem Unterrichte Leben eingehaucht und seine zweckmäßige und nutzbringende Ertheilung für die Masse der Bevölkerung ermöglicht, hierdurch aber die Anfänge allgemeiner Volksbildung über alle deutsch-slavischen Länder ihres Reichs verbreitet [5]). Felbigers Trauerrede lieh nur demjenigen Worte, was innerhalb und außerhalb Oesterreichs sich als ungetheilte Anerkennung aller Gebildeten aussprach.

[1]) Die auf diese Art entstandenen Schulbücher waren: die Buchstabirtafeln, das Namenbüchlein für Land- und für Stadtschulen, der kleine, der mittlere und der große Katechismus, der erste Theil des Lesebuchs für Trivial- und für Hauptschulen (ganz religiösen Inhalts), die Lectionen (Episteln und Evangelien), die verbesserten katechetischen Gesänge, der zweite Theil des Lesebuchs für Trivial- und für Hauptschulen (Anleitung zur Rechtschaffenheit), das Schreibebuch, die Vorlagen und die Anleitung zum Schönschreiben, die Anleitung zum Rechnen in zwei Theilen, die „Anleitungen" zur deutschen Sprachlehre und Rechtschreibung, zur Schreibart in Briefen und zu einigen anderen Aufsätzen, zur Erdbeschreibung (in zwei Theilen), zur allgemeinen Weltgeschichte, zur richtigen Erkenntnis der am meisten in die Augen fallenden Dinge (in zwei Theilen), zur Mechanik, zur Meßkunst, zur bürgerlichen Baukunst, zum Zeichnen, zur lateinischen Sprache — alle für Haupt- und Normalschulen.

[2]) Felbigers Schriften: Nachricht von der gegenwärtigen Beschaffenheit der Normalschule — Was sollen Normalschulen sein? — Was sind Trivialschulen? u. s. f. trugen nicht wenig dazu bei, die Vorzüge der neuen Schuleinrichtung dem Publicum in und außer Oesterreich recht nahe zu legen.

[3]) Galizien, welches am 11. Sept. 1772 „revindicirt" worden war, hatte theils gar keine, theils die elendesten Volksschulen, so daß Kaiser Joseph II. auf seiner ersten Rundreise im J. 1773 den Besitzergreifungscommissär Grafen Pergen namentlich auch mit der Stellung von Anträgen darüber beauftragte.

[4]) Noch bei seiner zweiten Bereisung Galiziens im J. 1780 erklärte Kaiser Joseph II., daß für die Bildung der Nation so gut als nichts geschehen sei, weshalb die Kaiserin den Wunsch aussprach, die Aspiranten des Klerikalstandes aus Galizien möchten nach Thunlichkeit in Wien ihre Ausbildung suchen.

[5]) Felbiger („die Beschaffenheit und Größe der Wohlthat, welche M. Theresia durch die Verbesserung der Schulen erwiesen hat." Prag 1781. —) konnte mit Stolz darauf hinweisen,

Wenn irgend ein Theil des öffentlichen Unterrichts, so mußte das Volksschulwesen die besondere Aufmerksamkeit Josephs II. auf sich ziehen, welcher in Beförderung desselben einen mächtigen Hebel zur Ausführung seiner erhabenen Ideen der Menschenbeglückung erkannte. [1])

Andere Männer traten an die Stelle derjenigen, welchen M. Theresia ihr volles Vertrauen zuwendete: Gottfried Freiherr van Swieten als Präsident der Studienhofcommission (seit 29. Nov. 1781) und J. A. Gall als Generaldirector der Normalschulen (seit 1782). [2])

Alle Reformen, welche unter Josephs Regierung im Volksschulwesen Platz griffen, rühren vorzüglich von Gall her. Van Swieten nahm auf die Volksschule nie unmittelbaren Einfluß, machte aber auch nach dieser Richtung seine Tendenz geltend, alles im Wege des Gesetzes feststellen zu wollen, und da diese Tendenz vielseitig den Ansichten und Wünschen des Kaisers entsprach, wurde die zehnjährige Regierungszeit desselben überreich an Verordnungen, welche das Fortschreiten der Volksbildung beschleunigen und die allseitig rege gewordene freiwillige Theilnahme für die Volksschule durch legislativen Zwang kräftigen und erweitern sollten.

Die durchgreifendsten Maßnahmen dieser Art waren die Einführung des Schulzwangs und die Begründung des Schulpatronats.

In der ersteren Rücksicht wurde zuerst das bereits von M. Theresia erlassene Verbot erneuert, kein Kind zu einem Dienste oder Handwerke aufzunehmen, wenn es nicht ein Zeugnis über die zurückgelegte Volksschule besäße. Schon am 20. October 1781 folgte aber der Auftrag an die Kreisämter, durch die Pfarrer und Ortsrichter, nöthigenfalls mit Zwangsmitteln (Geldstrafen für vermöglichere, Zwangsarbeit für ärmere Eltern) dahin zu wirken, daß alle Kinder von 6—12 Jahren die öffentliche Volksschule besuchen, und am 23. Nov. 1781 die Anordnung, eine regelmäßige Aufzeichnung aller schulfähigen Kinder vorzunehmen. Alle Seelsorger wurden wiederholt (21. Sept. 1782, 22. Sept. 1783, 21. Jan. 1785) angewiesen, jene Verordnung jährlich von der Kanzel zu republiciren und durch eine Predigt zu erläutern; den vorzüglich eifrig und erfolgreich Wirkenden stellte man besondere Anerkennungen in Aussicht. Armen Eltern, welche ihre Kinder nicht zur Schule schicken, sollte sogar die Betheilung aus dem Armeninstitute entzogen (14. Jan. 1786), und den Juden, welche sich nicht mit dem vorgeschriebenen Unterrichte ausweisen konnten, selbst in Galizien und der Bukowina, der erforderliche kreisamtliche Consens zu einer rechtsgültigen Heirath vorenthalten werden (15. Apr. 1786). Die Dominien wurden wiederholt angewiesen, negativ und positiv im Sinne der allerhöchsten Willensmeinung energisch vorzugehen. [3])

daß in drei Jahren die Wiener Normalschule 266 weltliche, 657 geistliche Lehramtscandidaten, 934 Hausinstructoren geprüft hatte, daß für 1780 in Wien bereits 8776, in Böhmen 65,989 Schüler die Volksschule besuchten, mehr als die Hälfte der Schulen in den deutsch-slavischen Ländern „verbessert" waren und 200,000 Zöglinge aus allen Schichten der Gesellschaft zählten.

[1]) Sehr vermißt man eben für diese thatenreiche Regierung eine aus den Acten geschöpfte Geschichte der Volksschule, so daß alles Folgende aus zerstreuten Notizen zusammengetragen werden mußte und auf erschöpfende Vollständigkeit keinen Anspruch machen kann.

[2]) Felbiger mußte auf die Preßburger Propstei abgehen, um sich der Schulreform in Ungarn zu widmen. Gall stammte, gleich Meßmer, aus Schwäbisch-Oesterreich, kam schon als Priester im 25. Lebensjahre nach Wien (1773), wurde Katechet an der Wiener Normalschule und leistete in dieser Stellung Vorzügliches, namentlich insofern es sich darum handelte, die Lehren der Kirche in ihrer praktischen Anwendung zu beleuchten. Maria Theresia, welche bei mehreren Prüfungen zugegen gewesen war, verlieh ihm 1779 die landesfürstliche Pfarre Burgschleinitz.

[3]) Daß untergeordnete Organe in dieser Beziehung den Willen des Kaisers noch weit überholten, zeigt das Beispiel Böhmens, wo Kindermann es sogar für nöthig fand, durch ein eigenes Rundschreiben (12. Juli 1788) den Misbräuchen in Handhabung des Schulzwangs entgegenzutreten, und die politische Landesbehörde ihre scharfen, zur Förderung der Zwangsmaßregeln erlassenen Edicte mindestens durch spätere Interpretationen mildern mußte.

In der zweiten Richtung wurde zwar die Verpflichtung der Dominien und Gemeinden, Volksschulen zu errichten und zu erhalten, neuerdings betont; allein die vielfachen Hindernisse, welche dem Wunsche des Monarchen nach möglichst raschem Entstehen vieler Schulen auf diesem Wege entgegentraten, veranlaßten das Streben, andere Mittel zu gleichem Zwecke ausfindig zu machen. Das nächstliegende bot sich in der Herbeiziehung des Kirchenvermögens, weshalb die Beitreibung der Intercalareinkünfte von geistlichen Beneficien und die Flüssigmachung eines Theils von dem Ueberschusse der vermöglichen Kirchen und Bruderschaften schon am 20. Oct. 1781 abermals eingeschärft wurde. Auch als die Intercalareinkünfte dem Religionsfond zugesprochen wurden (28. Oct. 1783), erhielt der Normalschulfond die Zusicherung eines Aequivalents (1. Dec. 1784, 20. Aug. 1787). Ebenso als sämmtliche Bruderschaften am 22. Mai 1783 aufgehoben und in das Armeninstitut umgewandelt wurden, sollte demselben nur eine Hälfte des frei eigenthümlichen Bruderschaftsvermögens zufallen, die andere dem Normalschulfond zufließen (31. Dec. 1784), welcher hierbei besonders auf die Schulen jener Gemeinden Rücksicht zu nehmen hätte, durch deren Beiträge ein specielles Bruderschaftsvermögen hauptsächlich entstanden wäre. Die begüterten Stifte und Klöster wurden überdies wiederholt (7. Febr., 6. Apr., 19. Jul. 1781) verpflichtet, in den ihnen zugehörigen oder mit Ordenspfarren versehenen Ortschaften aus ihren unmittelbaren Einkünften Schulen zu errichten und zu erhalten, ohne von den Gemeinden mehr, als die schuldigen Roboten, in Anspruch nehmen zu können. Ebenso wurden die anderen bisher stattgefundenen Leistungen der Stifte und Klöster für Schulzwecke als dauernde Verpflichtungen derselben erklärt (31. Jul. 1787); auch auf dem Vermögen aufgehobener geistlicher Corporationen sollten die zu Gunsten von Schulen getragenen Lasten fortwährend haften (27. Jul. 1782). Der Versuch, gewiße Processionsstiftungen zu Schulhauszwecken zu verwenden (3. Jan. 1783), wurde nach kurzer Zeit aufgegeben (23. Nov. 1786), der Schulfondsbeitrag aus Verlassenschaften hingegen in allen landesfürstlichen Orten für ausnahmslos obligatorisch erklärt (16. März 1789), in anderen Orten auf die Fälle beschränkt, bei denen das reine Vermögen mindestens 300 fl. betrüge, und je nach dem Stande des Erblassers mit 1, 2 und 4 fl. bemessen (1. Dec. 1788). [1])

Weil in vielen Fällen auch diese Hülfsmittel nicht ausreichten, schuf Kaiser Joseph II. am 11. Febr. 1787 das Schulpatronat. Wo nämlich kein Schulfreund durch Stiftung und Erhaltung einer Schule das Patronat erworben, wo der bisherige Patron die Pflichten seiner Stellung nicht erfüllt, oder wo die Grundobrigkeit oder Gemeinde von dem Rechte, das Patronat einer neuen Schule zu übernehmen (24. März 1785), keinen Gebrauch gemacht hatte, sollte dasselbe dem Pfarrpatronate ankleben, so daß derjenige, welchem das Recht zur Präsentation des Pfarrers zusteht, überall, wohin dieses Recht sich erstreckt, ohne weitere Erklärung verbunden sei, eine nach den Directivregeln nothwendige Schule zu errichten und zu erhalten. Zwischen dem Schulpatrone, der Grundobrigkeit und Gemeinde wurde hierdurch eine sogenannte Concurrenz zu Schulbauten begründet (6. Oct. 1787), und in gleicher Weise eine Repartition aller anderen Schulauslagen verfügt (8. Mai und 17. Dec. 1788). [2]) Den Kirchenpatronen stand es nicht frei, auf das Schulpatronat zu verzichten. [3])

[1]) Der böhmische Normalschulfond besaß im Jahre 1790 ein Vermögen von 646,875 fl.; dem mährisch-schlesischen führte allein im Jahre 1787 die Zuweisung der Ueberschüsse des Tranksteuerfonds 189,666 fl. zu.

[2]) Nur dort also, wo schon vor dem 11. Febr. 1787 die Schule mit einem eigenen Patronate versehen war, durfte das Schulpatronat vom Kirchenpatronate getrennt bestehen (13. Sept. 1788). Mit der Schaffung des Schulpatronats wurde übrigens auch die exceptionelle Verpflichtung der begüterten Stifte und Klöster zu Schulzwecken als überflüssig beseitigt.

[3]) Die Härte, welche in der zwangsweisen Einführung des Schulpatronats lag, wurde nur durch den Umstand gemildert, daß es fast ausnahmslos entweder einem öffentlichen Fond oder einer städtischen Gemeinde, welche sich ohnehin den Zahlungen für die Schule nicht hätten ent-

Auf diese Bestimmungen gestützt, konnte nun auch die Errichtung einer Schule überall dort angeordnet werden, wo im Umkreise einer halben Stunde 90—100 schulpflichtige Kinder sich befanden, so daß für je 50 über diese Zahl ermittelte dem Lehrer ein Gehülfe beigegeben wurde.

Für den Lehrer und Gehülfen wurde sofort das Minimum der Bezüge (die Congrua) fixirt. Doch sollte stets das Einkommen aus dem Meßnerdienste und anderen kirchlichen Functionen [1]) eingerechnet und aus dem Schulfond nur das Abgängige bis zu dem Normalausmaße ersetzt werden. Da die Lehrer bei diesem geringen Ausmaße nicht bestehen konnten, sprach ihnen der Kaiser noch das Schulgeld zu, verbot nur die willkürliche Erhöhung desselben und die Erhebung des sogenannten Rechnungskreuzers, und ordnete die Befreiung armer Kinder allgemein an. [2])

Die Errichtung der Normalschulen sollte in allen landesfürstlichen Städten und Märkten und in größeren unterthänigen Orten stattfinden, hierbei jedoch die Besoldung der Lehrer und die Bestreitung der Unterrichtserfordernisse dem Schulfond obliegen. Eine nicht unbedeutende Zahl von Stadtschulen erfuhr aber wieder dadurch eine wesentliche Verbesserung, daß die wenig besuchten vierten Classen aufgehoben und hiefür die drei unteren Classen zweckmäßiger ausgestattet wurden.

Als eine ganz neue Erscheinung fällt in Josephs Periode die Entstehung akatholischer Schulen auch außerhalb des Ascher Bezirks, Schlesiens und der Bukowina. [3]) Schon durch das Toleranzpatent vom 13. Oct. 1781 erhielten die Bekenner der augsburgischen und helvetischen Confession sammt den nichtunirten Griechen das Recht, für je 500 Personen eine Kirche und Schule zu errichten, einen landeseingebornen und in der Normalmethode unterrichteten Schulmeister anzustellen und zu dotiren. Doch trat bald die Beschränkung ein, daß an jenen Orten, wo katholische Schulen bereits bestanden, die Aufstellung eigener akatholischer Lehrer nicht nothwendig sei, und die Akatholiken die katholische Schule zu beschicken hätten (23. Aug. 1782). [4]) Paritätische Schulen sollten in keinem Falle zwangsweise eingeführt, sondern nur mit Einwilligung der Gemeinden nach Thunlichkeit errichtet werden.

Ganz besondere Sorgfalt wendete der rastlose Monarch der Ausbildung der Israeliten zu. Jüdische Schulen bestanden bereits hier und da; nun aber wurde allen Judengemeinden, in denen eine Hauptsynagoge sich befand, anfänglich (19. Oct. 1781) facultativ, bald imperativ die sofortige Herstellung einer Schule und die Entsendung fähiger Jünglinge an eine Lehrerbildungsanstalt anheimgegeben. An Landschulen durften auch christliche Lehrer angestellt werden. Dort aber, wo die Israeliten keine eigene Schule besäßen, sollten sie ihre Kinder in eine katholische schicken, so daß

schlagen können und jedenfalls leistungsfähig waren, zufiel oder der Grundobrigkeit aufgebürdet wurde, die im Unterthänigkeitsverhältnisse eine reiche Quelle der Entschädigung fand.

[1]) Dahin gehörte auch die Vergütung der wegfallenden Taufgebühren und der Häuserräucherungs-Accidentien.

[2]) Söhnen verdienter Schullehrer wurde eine besondere Berücksichtigung bei der Competenz um Stiftungsplätze oder Stipendien zugesichert (30. Apr. 1787), die Gehülfen gleich den Lehrern von der Militärpflichtigkeit losgezählt (27. August 1787).

[3]) In Schlesien sanctionirte dieselben der Alt-Ranstädter Friede, in der Bukowina die übernommene Verpflichtung der Regierung zur Aufrechthaltung des kirchlichen status quo. Im Ascher Bezirke bestand schon seit seiner engern Verbindung mit Böhmen die freie Uebung der Augsburger Confession.

[4]) Diese Bestimmung hatte hauptsächlich den Zweck, dem katholischen Lehrpersonale nicht ohne dringende Noth die Bezüge vom Schulgelde akatholischer Kinder (Naturalgaben mußten die Akatholiken als Gemeindeglieder dem katholischen Lehrer jedenfalls leisten) zu entziehen. Von der Verlassenschaftsabgabe für den Schulfond wurden weder evangelische noch jüdische Gemeinden dadurch, daß sie selbst Schulen errichteten, befreit, weil dieselbe zugleich für die Kosten der Schulverwaltung bestimmt war. — In Wien, wo bereits im J. 1783 Gemeinden beider evangelischen Confessionen sich bildeten, wurde die erste evangelische Schule am 22. Nov. 1793 eröffnet.

sie, gleich den akatholischen, nur bei dem Schulgebete und dem Religionsunterrichte zu entlassen wären. [1])

Auch für den Unterricht der Militärkinder wurde Vorsorge getroffen, indem nicht nur ihre unentgeltliche Aufnahme in die Schulen ihrer Standquartiere statt zu finden hatte, sondern auch die Feldkapläne den Auftrag erhielten, sie zeitweise zu prüfen und ihnen den Katechismus zu erklären (13. Dec. 1781). Selbst Regimentserziehungshäuser sollten nur in Orten untergebracht werden, wo die Kinder die öffentliche Volksschule besuchen konnten (25. Jun. 1782). [2])

Der feste Wille des Kaisers, die Thätigkeit der von ihm angeeiferten landesfürstlichen und Privatbeamten und die Einwirkung ausgezeichneter Schuloberaufseher [3]) steigerte in kurzer Zeit die Zahl und den Besuch der Volksschulen in einem außerordentlichen Grade. In Böhmen, wo im J. 1780 nur 16 Hauptschulen und 1917 Trivialschulen (458 der letzteren mit der alten Lehrart) bestanden, stieg die Ziffer der Hauptschulen innerhalb eines Decenniums auf 21, jene der Trivialschulen auf 2264, welche sämmtlich nach der verbesserten Lehrart eingerichtet waren, der Schulbesuch wuchs um 150 Percente [4]); in Mähren und Schlesien verzehnfachte sich die Zahl der schulbesuchenden Kinder, während die Bevölkerungsziffer in Böhmen, Mähren und Schlesien sich während des gesammten Decenniums nur um 7% erhöhte.

Wenn selbst die heftigsten Gegner Josephs II. [5]) den Erfolgen seiner Bestrebungen für Ausdehnung des Primärunterrichts die Anerkennung nicht versagen konnten, so bildete die Beschaffenheit des ertheilten Unterrichts einen Gegenstand lebhafter Angriffe.

Zum Theil ohne Grund. Gall verbesserte vieles von der Methode Felbigers,

[1]) Um Reibungen zu vermeiden, wurde gestattet, den Judenkindern besondere Bänke anzuweisen, was auch darum nothwendig erschien, weil das Zusammenlesen in andern Büchern stattfinden müße. Da die Israeliten Böhmens besonders eifrig für das Schulwesen sorgten, bewilligte ihnen der Kaiser (16. Dec. 1782) einen Beitrag aus den jüdischen Ehetaxen und wendete ihnen die Taxe für Ausstellung der Thora im ganzen Betrage zu (29. Dec. 1788). Böhmisch-jüdische Lehrer wurden selbst nach Galizien entsendet.

[2]) Unter die ersten Entschließungen Josephs II. nach dem Antritte der Selbstregierung gehörte jene, wodurch er die beantragte Errichtung eigener Soldatenschulen in den Kasernen und Garnisonsstädten zurückwies und die in Wien bereits errichteten Militärschulen aufhob.

[3]) Nebst Gall und Kindermann ist hier vorzüglich Ignaz Mehoffer zu nennen, welcher nach zurückgelegten juridischen Studien Felbigers Schüler wurde, im 28. Lebensjahre die Stelle eines Normalschuldirectors in Brünn erhielt, 5 Jahre später (1780) die Schuloberaufsicht für Mähren und im J. 1782 auch für Schlesien übernahm.

[4]) Unter den Beförderern des Schulwesens erschienen daselbst besonders die Fürsten Fürstenberg, Kinsky, Lobkowitz, Löwenstein und Schwarzenberg, die Fürstin Khevenhüller, die Grafen Althan, Boncquoi, Clam-Gallas, Chotek, Clary, Colloredo, Nostiz, Pachta, Salm, Stadion, Taaffe, Thun, die Prälaten von Ossek, Plaß, Selau, Strahow und Tepl, der Prior von Hohenfurt, der Malteserprior zu Prag u. v. a. Auf den Cameralherrschaften und in den größeren Städten wurde in früherer Weise fortgefahren. Die Kindermannschen Halbjahrsberichte verzeichneten mit großer Sorgsamkeit diese Thatsachen und regten dadurch mächtig zur Nacheiferung an. Für die Raschheit der Zunahme des Schulbesuchs zeugt der Umstand, daß z. B. im J. 1786 nur 59, im J. 1787 schon 63, im J. 1788 endlich mehr als 66 % der schulpflichtigen Kinder auch als schulbesuchende verzeichnet wurden.

[5]) Auch des von Späteren häufig benützten Nicolai „Beschreibung einer Reise durch Deutschland und die Schweiz" gehört in der vorliegenden Rücksicht zu den ungünstigsten, theilweise sehr ungerechten Beurtheilungen Josephs. Ein Gleiches gilt von der „deutschen Bibliothek", wogegen Schlözers „Staatsanzeigen" für ihn das Wort führten. Sehr lehrreich ist das Gutachten des russischen Staatsraths Aepinus, welcher mit richtiger Würdigung analoger Verhältnisse seiner Kaiserin schon im J. 1782 die Einbürgerung des Normalinstituts in Rußland dringend anempfahl (Anekdoten zur Geschichte des Angriffs und der Vertheidigung der Normalschulen. Frankfurt und Leipzig 1784).

brachte den Gebrauch des noch immer sehr stark vorwiegenden Tabellarisirens und das monotone Zusammenlesen außer Uebung, beförderte einen zweckmäßigeren Religionsunterricht, das verständigere Lesen und das Kopfrechnen. Das Methodenbuch Felbigers wurde durch eine Anweisung in Aphorismen für Lehrer verdrängt. Die Schulbücher erfuhren wesentliche Umgestaltungen; bei der Unmöglichkeit, sie sämmtlich mit gleichem Erfolge aus einer Feder hervorgehen zu sehen, erhielten mehrere erprobte Schulmänner den Auftrag, die einzelnen Theile zu bearbeiten. [1])

Unleugbar war es aber andererseits, daß man noch immer zu viel an der Bereicherung des Gedächtnisses arbeitete, daß der Unterricht zu einförmig und mechanisch war, und dies zum Theil daher rührte, weil die ganze Volkserziehung nach strenge festgehaltenen Grundsätzen mit eiserner Consequenz durchgeführt werden sollte. Die Normallehrart wurde wiederholt (20. Oct. 1781 u. 21. Sept. 1782) als die einzig zuläßige erklärt, der Gebrauch keines andern Schulbuchs, als eines vorgeschriebenen, gestattet, ja sogar die Normalhandschrift den Lehrern mehrmals eingeschärft und die Stundenordnung für jede Art von Schulen vorgezeichnet (5. Apr. 1782, 21. Nov. 1785). Im wesentlichen und großen blieb man bezüglich der Lehrart auf Felbigers Standpuncte stehen, welchen nur die sogenannte sokratische Lehrform Galls einigermaßen modificirte, und die Klage war nicht grundlos, daß die ungeheuren Fortschritte deutscher Pädagogik, welche jenen Standpunct bereits weit überflügelt hatten, bei dem edelsten, besten Willen des Monarchen dennoch für Oesterreich so gut als nicht vorhanden schienen.

Ungemein folgenschwer war auch die Verfügung, daß in den Städten durchgehends und auf dem Lande überall, wo es nur irgend thunlich erschien, der Unterricht in deutscher Sprache gegeben werden solle, wornach die Kenntnis dieser Sprache zu den Bedingungen jeder Anstellungsfähigkeit gehörte (4. Aug. 1788). Seit dieser Zeit wurde der Name „deutsche Schulen" für die Volksschulen Oesterreichs allgemein üblich, aber auch der Gegensatz zwischen ihnen und der eigenthümlichen Entwicklung der nicht deutschen Nationalitäten gegeben. [2])

Was außerhalb des eigentlichen Unterrichts im Wege der strenge bindenden Gesetzgebung geordnet werden konnte, geschah übrigens im vollen Maße.

Nachdrücklichst wurde darauf gehalten, daß nur geprüfte Lehrer angestellt wurden, und diese Vorschrift namentlich den Gemeinden eingeprägt; derartige Lehrer konnten dann auch nur von der politischen Landesbehörde, welche ihre Anstellung bestätigte, des Dienstes enthoben werden. Bei dem engen Zusammenhange zwischen Kirche und Schule sollten die Adspiranten des Priesterstandes nicht bloß Vorlesungen über Pädagogik, Katechetik und Methodik hören, sondern auch an den praktischen Uebungen der Lehramtscandidaten theilnehmen. [3]) Zum Noviziate eines Ordens (außer als Laienbruder) durfte kein Jüngling ohne Normalschulattest zugelassen werden.

Von den nützlichen Fertigkeiten sollte vor allem der Gesang eine besondere Berücksichtigung in der Volksschule erfahren, dann aber auch der Unterricht in Handarbeiten, jedoch in abgesonderten Lehrstunden, mit größter Energie betrieben werden. In dieser Beziehung stand Böhmen allen andern Ländern der Monarchie voran. Hier

[1]) So wurde die deutsche Sprachlehre von May, die Arithmetik von Haidinger bearbeitet.

[2]) Ein großer Theil der Abgeneigtheit namentlich vieler Slaven gegen das Deutschthum wurzelt in dieser Bestimmung, obwohl unter den zahlreichen Stämmen Oesterreichs kaum ein anderer bei der Berührung mit fremden Nationalitäten so geringe Widerstandsfähigkeit erweist, so leicht in dieselben übergeht, demnach von dem Streben nach ihrer Entnationalisirung so weit entfernt ist, als der deutsche.

[3]) Hiefür wurde anfänglich ein eigener (V.) Jahrgang der theologischen Studien bestimmt (23. Juni 1785), späterhin aber (26. Aug. 1788) der IV. für Pastoral, Pädagogik, Katechetik, Methodik und Landwirthschaftslehre in Anspruch genommen. Der Erfolg zeigte sich sowohl in dem lebhafteren Interesse der Seelsorgegeistlichkeit an dem Unterrichte, als auch in den häufigen Fällen, wo dieselbe unmittelbar thätig an dem Unterrichte theilnahm.

wurde schon im J. 1781 auch die Gewinnung der Seide mit dem Schulunterrichte in Verbindung gebracht und die Aufmerksamkeit auf Gartenbau (mit besonderer Rücksicht auf Anpflanzung von gewißen Küchengewächsen) und Obstcultur gelenkt, im J. 1782 die Bienenzucht dem Lehrpersonale an das Herz gelegt. Kindermann gieng auf dem Dechanteigute Chotec mit Einbürgerung dieser drei Arten von Industrie (neben dem Spinnen) in die Schulen voran; das „Industriebüchlein" gab den Lehrern und Schulvorständen eine weitere Anleitung an die Hand, welcher umständliche Belehrungen in eigenen Circularschreiben folgten [1]. Im J. 1790 bestanden bereits 232 Industrialschulen im Lande, deren Arbeitsprotokolle einen sehr beträchtlichen Schätzungswerth herausstellten.

Die allgemeine Disciplinarvorschrift des Normalinstituts [2]) hatte zum Zwecke, die alte Zuchtmethode mit Schlagen völlig abzuschaffen, die körperliche Züchtigung und das Knien in der Schule nur für äußerste Fälle bei den Schülern der untersten Classen zu gestatten. Als Belohnungen und Strafen wurden in der Regel nur öffentliche Auszeichnungen und Beschämungen, die Ehren- und Schandplätze, das Eintragen in die Ehren- und Schandbücher u. dgl. übrig gelassen. Die möglichste Entfernung körperlicher Strafen aus der Volksschule machte sich besonders Galls Nachfolger in der Schuloberaufsicht zu Wien, J. Spendou, zur Aufgabe. [3]) Die Ausschließung eines Kindes von der Volksschule wurde höchstens als eine zeitweilige zugelassen (30. Nov. 1787). [4])

Für die erwachsene Jugend sollte ein Wiederholungsunterricht sorgen, dessen Abhaltung an jedem Sonn- und Feiertage zu den Obliegenheiten des Lehrers gehörte.

Selbst auf die Schulgebäude erstreckte sich die organisatorische Thätigkeit der Gesetzgebung. Bei Errichtung und Vergrößerung solcher Bauten sollte stets die Aufführung eines Stockwerks in das Auge gefaßt werden; für Landschulgebäude wurden eigene Musterrisse adprobirt (22. Apr. 1786) und die Vorlegung der Kostenüberschläge nach Wien angeordnet, sobald ein öffentlicher Fond dabei intervenirte.

Kaiser Joseph II. ordnete endlich die Schulverwaltung. Bei den von ihm geschaffenen Kreisämtern wurden Kreisschulcommissäre [5]) aufgestellt, welche neben den Kreisdechanten die Beaufsichtigung der Volksschulen führten (14. Sept. 1786). Sie mußten Fachmänner und deshalb an einer Normalschule geprüft sein, und erhielten den Auftrag, alle Schulen ihres Kreises zu bereisen, die Zustände und Bedürfnisse derselben zu erheben, den Prüfungen beizuwohnen, und Berichte zu erstatten, wofür detaillirte Formularien in Uebung kamen. [6]) Die im J. 1788 aufgenommenen Schulvisitationsprotokolle blieben lange Zeit die Grundlage aller Ermittlungen über die

[1]) Die wichtigsten derselben erflossen im J. 1785 an die Seelsorgegeistlichkeit, im J. 1786 an den Pfarrer von Krasnahora, im J. 1788 an alle Schulfreunde. Eine der letzten Regierungshandlungen Josephs II. berief Kindermann zum Leitmeritzer Bisthume (31. Jan. 1790.)

[2]) Dieselbe wurde am 10. Sept. 1782 zunächst für Böhmen zur allgemeinen Beobachtung vorgezeichnet, und nur kleine Abänderungen gestattet, um sie den Localverhältnissen einer jeden Schule anzupassen.

[3]) Am 8. Febr. 1789 wurde Gall zum Bischof von Linz consecrirt, und Spendou an seine Stelle berufen, welcher durch Studium und Praxis als Katechet bei St. Anna (seit 1782) eine zweckmäßigere Art zu katechisiren sich angeeignet, und bei den öffentlichen Prüfungen namentlich Swietens Beifall erlangt hatte.

[4]) Das Beispiel des Lehrers wurde in einer besonderen kaiserlichen Entschließung als der mächtigste Hebel moralischer Bildung der Schüler hingestellt (22. Oct. 1782).

[5]) Die ersten Kreisschulcommissäre wurden fast durchgehends dem Lehrstande entnommen; doch konnten sie auch zu andern Kreisamtsgeschäften verwendet werden (9. Oct. 1786).

[6]) Die genaue Einhaltung jener Formularien wurde wiederholt urgirt, so wie auch selbst die Einladungszettel und Lectionsverzeichnisse anläßlich der Hauptschulprüfungen einer allgemeinen Normirung unterlagen.

äußeren Verhältnisse österreichischer Volksschulen. Die Kreisschulcommissäre fertigten die Decrete für jene Lehrer aus, welche die Bestätigung der Landesbehörde erlangten. — Mit der Würde eines Schulenoberaufsehers wurde die Stelle der Scholasterie bei den Domcapiteln verbunden (24. Febr. 1787), so daß ein dem geistlichen Stande angehörender Schulenoberaufseher auch in das betreffende Canonicat einzurücken hätte.

Die israelitischen Schulen wurden der katholischen Aufsicht unterstellt (19. Oct. 1781); ein Gleiches galt vorläufig von den evangelischen (17. Febr. 1784).

Noch war auch auf dem Gebiete des Volksschulwesens vieles zu thun, als Joseph II. zu früh seinem Wirken entrückt wurde (20. Febr. 1790).

Kaiser Leopold II. berief an Swietens Stelle den Freiherrn von Martini [1]) als Präsident einer „Studieneinrichtungscommission", welcher die Studienhofcommission bald (8. Dec. 1791) ganz das Feld räumte. Martini war der bisherigen Entwicklung des öffentlichen Unterrichts in Oesterreich zu nahe gestanden, als daß er den Principien derselben etwas zu vergeben beabsichtigt hätte, wenn er auch in den Formen nicht der Schroffheit seines unmittelbaren Vorgängers huldigte. Seine Thätigkeit war übrigens vorwiegend den höheren Studien zugewendet; die wichtigste Verfügung, welche auch die Volksschule betraf, war aber geeignet, einen wesentlichen Fortschritt anzubahnen, indem sie den Lehrern den „vermöge ihrer Kenntnisse und gemachten Erfahrungen zustehenden" [2]) Einfluß auf die innere Verwaltung der Schulen einräumte (8. Febr. 1791). Die Lehrer einer jeden Normalschule wurden nämlich entweder bloß unter sich oder mit den Lehrern des am gleichen Orte bestehenden Gymnasiums zu einer Lehrerversammlung vereinigt, welche die unmittelbare Leitung der bezüglichen Schulen übernehmen, die Verbreitung und Vervollkommnung der Lehrmethode, die Einführung guter Schulbücher, die Aufrechthaltung der Schulzucht, den Vorschlag von Candidaten für Lehrämter berathen, durch Herausgabe einer wissenschaftlichen Zeitschrift zur Hebung des Unterrichts im allgemeinen beitragen sollte. Die Lehrerversammlung der Landeshauptstadt wählte sodann entweder aus emeritirten Gliedern des Lehrstands oder aus ihrer eigenen Mitte für die Volksschulen einen Beisitzer zum Studienconsesse, welchem die Leitung und Aufsicht über die „innere Schul- und Studienverfassung" der ganzen Provinz übergeben wurde. [3]) Der Consess unterstand der politischen Landesbehörde, bei welcher ein Schul- und Studienreferent schon bestand oder ernannt wurde; nur jene Gegenstände, deren Entscheidung dem Monarchen vorbehalten blieb, gelangten an die Hofkanzlei, welche die allerhöchste Weisung einholte.

Eben bezüglich der Volksschulen traten jedoch weder Lehrerversammlungen noch Studienconsesse in ihre volle Wirksamkeit, und die bald darauf hereingebrochenen äußeren Ereignisse wirkten so mächtig auf die innere Entwicklung Oesterreichs zurück, daß in vielen Beziehungen auf eine lange Reihe von Jahren hinaus die Bahn verlassen wurde, welche in den letzten Decennien eingeschlagen worden war.

Kaiser Franz (seit 1. März 1792) holte über die mannigfachen unter solchen Verhältnissen laut gewordenen Beschwerden gegen das kaum erst begründete Schul-

[1]) Karl Anton Freiherr von Martini, seines Berufes eigentlich Rechtsgelehrter (gleich drei früheren Generationen seiner Familie), stand schon im 64. Lebensjahre, als er neben dem Vicepräsidium des obersten Gerichtshofs die abermalige Reform des öffentlichen Unterrichts übernahm, für welchen er bereits früher als Professor, seit einem Vierteljahrhunderte aber auch als Administrativbeamter die vielseitigste Thätigkeit entwickelt hatte.

[2]) Nachrichten von einigen Schul- und Studienanstalten in den österreichischen Erblanden, Wien 1791 — eine officielle Publication.

[3]) Der Repräsentant der Gymnasiallehrer im Consesse hatte übrigens auch das Recht, die Hauptschulen in der Richtung zu inspiciren, ob die Schüler für die Gymnasien gehörig vorbereitet würden. Wer Mitglied des Studienconsesses wurde, mußte aus der speciellen Lehrerversammlung seiner Schule scheiden.

und Studiensystem das Gutachten des Kanzlers Grafen Rottenhann [1]) ein, welcher sich gegen jede Autonomie des Lehrstandes aussprach und selbst die Entscheidung päda-gogisch-didaktischer Fragen ausschließend der Regierung vorbehielt, indem „über die kluge Ausspendung der Reichthümer des Geistes eben so, wie über jeden andern Genuß des gesellschaftlichen Lebens, eine Art von Staatspolizei walten müße.“ [2])

In Anwendung dieses Grundsatzes suchte Rottenhann die Aufgabe der Trivialschulen darin, „die arbeitenden Volksclassen zu recht herzlich guten, lenksamen und geschäftigen Menschen zu machen;“ er meinte, mit Zurückführung des Landschulwesens in „gehörige Schranken“ würde sich auch die Abneigung vieler Obrigkeiten, Seelsorger und selbst Gemeinden wider die Schulverbesserung legen, die Lehrerstellen könnten leicht an einfache Handwerker übertragen, die Industrialarbeiten mit dem Schulunterrichte in Verbindung gebracht, das Schulgeld aber aufgehoben werden. Die Schulen der kleineren Städte hätten sich nur wenig von den Landschulen zu unterscheiden, in den größeren Städten aber neben den Trivialschulen noch eigene Hauptschulen für die Kinder derjenigen Bürger zu bestehen, welche zu einer gelehrten Erziehung bestimmt sind. Hier könnte das Schulgeld als Ausschließungsmittel für die große Menge aufrecht erhalten, den fähigen Dürftigen aber durch Stipendien unter die Arme gegriffen werden. Aller Volksunterricht sei mit dem Cultus zu verweben, die Erziehung der Mädchen in den Städten ganz den Klöstern, namentlich den englischen Fräulein, zu überlassen. Die Lehrerversammlungen sollten höchstens vierteljährlich zu gewißen Berathschlagungen zusammentreten, der Nutzen der Kreisschulcommissäre sei höchst problematisch.

Auf Grundlage dieses Gutachtens (welches sich übrigens auch mit allen mittleren und höheren Lehranstalten beschäftigt) wurde eine Studienrevisionscommission gebildet (1795), welche unter Rottenhanns Vorsitze Gelehrte und Staatsbeamte der verschiedensten Richtungen in sich aufnahm. [3]) Aus den Berathungen derselben, welche übrigens den bisherigen Leistungen auf diesem Gebiete eine viel größere Anerkennung zollten, als Rottenhann, gieng ein Entwurf zur Errichtung und Organisation der Volksschulen hervor. [4])

Die wesentlichsten Puncte waren folgende: „Für Trivialschulen genügt das Lesen und Verstehen der in populärer Sprache abgefaßten Lesebücher und das Schreiben mit Benützung derselben, ein gelegentlicher Sprachunterricht, die Kenntnis der vier Rechnungsarten, ein leichtfaßlicher Unterricht in den Pflichten der arbeitenden Classe; den religiösen Unterricht ertheilt der Seelsorger, einfache Industrialbeschäftigungen und Gesangsübungen sind nach Thunlichkeit einzuführen.“

[1]) Heinrich Franz Graf von Rottenhann, sehr sorgfältig literarisch gebildet, durch das Vertrauen Josephs II. im österreichischen Staatsdienste rasch befördert, galt dessenungeachtet für einen der geistvollsten Vertreter jener Strebungen, welche die Maßnahmen des Kaisers in Fragen des Cultus und Unterrichts als zu weitgehend und überstürzt bekämpften.

[2]) Die seit dem letzten Decennium Maria Theresias in allen Staatsangelegenheiten üblich gewordene Publicität wurde auch bei diesen Verhandlungen, denen man nicht wohl unmittelbar Oeffentlichkeit geben konnte, mindestens durch jene Mittheilungen begünstigt, welche man in C. U. D. Freih. von Eggers Nachrichten von der beabsichtigten Verbesserung des öffentlichen Unterrichtswesens in den österreichischen Staaten, Tübingen 1808, gesammelt findet.

[3]) Sie bestand aus dem Studienreferenten der Hofkanzlei, J. M. v. Birkenstock (welcher einst im Interesse des Pergenschen Schulplans die deutschen Universitäten bereist hatte), den Hofräthen Sonnenfels (Birkenstocks Schwager) und Zippe, dem Polizeioberdirector Friedrich Schilling (als Schriftsteller bekannt), dem Regierungsrathe Hägelin, dem Schulenoberaufseher Spendou und dem Abbé F. F. Hofstäter (Vorstand der Wiener Universitätsbibliothek) als stabilen Mitgliedern; zu den Berathungen über Volksschulen und Gymnasien wurde noch Präfect Lang — von welchem bei den Gymnasien mehr gesprochen werden muß — und Normalschuldirector W. Bauer beigezogen.

[4]) Abgedruckt bei Eggers S. 100—119.

„Das Sokratisiren ist gleich dem Tabellarisiren den Lehrern im allgemeinen [1]) nicht anzuempfehlen, die nicht ganz unentbehrlichen Regeln sollen wegbleiben, statt des weitschweifigen Auseinandersetzens des Gelesenen überhaupt mehr gelesen und darüber gefragt werden. Das Zusammenlesen ist gänzlich einzustellen."

„In der I. Classe ist der Unterricht ganzjährig mit 20 wöchentlichen Stunden zu ertheilen; die II. Classe hat im Winter 25 wöchentliche Stunden, erhält hingegen im Sommer nur jeden dritten oder sechsten Tag Unterricht. Wo bisher schon halbtägiger Unterricht statt fand, hat es dabei sein Verbleiben."

„In den Schulen größerer Städte und Märkte soll zur Erweiterung des Sprach- und Rechenunterrichts, sowie zum Unterricht in den Elementen der Geometrie und Maschinenlehre, eine dritte Classe errichtet werden. Nebst diesen Schulen haben aber auch in den Städten Trivialschulen, jedoch mit ganzjährigem Unterrichte und mit Sonderung der Geschlechter, zu bestehen."

„In jedem Kreise sind wenigstens 4—6 Hauptschulen und zwar in Städten zu errichten, wo eine sorgfältigere Bildung Bedürfnis ist. Zu ihrer Begründung kann auch der Schulfond in Anspruch genommen werden."

„In der III. Classe dieser Hauptschulen ist nebst den für alle Stadtschulen vorgeschriebenen Lehrgegenständen die Grammatik der Muttersprache und die Anleitung zu schriftlichen Aufsätzen zu lehren; für Schüler, welche sich dem Gewerbe und Handel widmen, ist eine vierte Classe, mit zweckmäßiger Erweiterung des Unterrichts der dritten Classe, dann mit jenem in Geographie und Naturgeschichte bestimmt."

„In der Schulzucht wird der sparsame Gebrauch körperlicher Strafen wieder zugelassen, hingegen der Misbrauch, welcher durch Erregung falschen Ehrgefühls getrieben wird, untersagt, die öffentliche Ernennung älterer Schüler zu Bankaufsehern gestattet."

„Der Lehramtscandidat muß an einer Kreismusterschule den Präparandencurs gehört, das erforderliche Prüfungszeugnis erlangt, zwei Jahre als Gehülfe (und zwar der Candidat für die Lehrerstelle einer dreiclassigen Schule als Gehülfe an einer Hauptschule) gedient und sich durch sittliches Betragen, zuverläßige religiöse und politische Denkungsart ausgezeichnet haben. Der Candidat für das Lehramt einer Hauptschule muß an der Landesnormalschule den Unterricht in der Lehrart und in der praktischen Pädagogik erhalten, mehrere Jahre an einer Hauptschule prakticirt haben und ein vorzüglich günstiges Sittenzeugnis besitzen."

„Die Congrua des Landschullehrers besteht (außer dem Schulgelde) in 80 fl., jene des Gehülfen in 30 fl. — Geld oder Naturalien —, für den ersteren überdies in 4—6 Metzen Ackergrund, einem Garten, freiem Holzbezuge und dem Weiderechte auf zwei Nutzkühe, für den letzteren in der Kost und Verpflegung. Als Nebenerwerb wird der Betrieb eines geräuschlosen Handwerks erlaubt. Deficienten werden der Mildthätigkeit der Obrigkeiten und Gemeinden anempfohlen. In jedem Kreise sind 6—8 bessere Schuldienste der Ernennung der Oberschuldirection vorzubehalten, um ausgezeichnete Lehrer durch Beförderungen belohnen zu können. [2]) In einer Stadtschule hat der erste Lehrer mindestens 200 fl. nebst einem Gartengrunde, der zweite 130 fl., ein Gehülfe 80 fl. zu erhalten. Als Nebenverdienst wird besonders die Kanzleiarbeit in Aussicht genommen. Die Besoldung der Directoren an den Hauptschulen beträgt

[1]) Von der Befähigung derselben machte sich jene Denkschrift, welche schließlich der Präsident den Arbeiten der Commission beifügte, eine sehr geringe Vorstellung, indem sie sagte, daß dieser Unterricht „der großen Zahl nach unmöglich anderen, als sehr gemeinen Köpfen überlassen bleiben muß."

[2]) „Wenn die Lehrbücher zweckmäßig verfaßt sind und die Seelsorger zur erforderlichen Thätigkeit in der Schulaufsicht angehalten werden, so wird das, was der eigentliche Schullehrer zu leisten hat, größtentheils nur Mechanismus, welcher in Voraussetzung eines gesunden Verstandes auch von Menschen der gemeinsten Gattung geleistet werden kann. Man braucht daher auch für diese Kategorie der Lehrämter keine beträchtlichen Besoldungen."

300—400 fl., jene der Lehrer 150—300 fl., der Gehülfen 100—150 fl. — Wo immer eine höhere Dotation bereits eingeführt ist, hat es dabei sein Verbleiben."

„Die nächste Leitung des Unterrichts und der Zucht wird dem Ortsseelsorger als Schulvorsteher übertragen, und nur an einer Hauptschule bekleidet der Director das Amt des unmittelbaren Vorstands; in jedem Decanate (Vicariate) wird ein geistlicher Districtsdirector bestellt. Letzterer wirkt mit dem weltlichen Jurisdictionsbeamten in der Aufsicht über die politisch ökonomischen Gegenstände des Schulwesens zusammen. Ueber beiden steht das Kreisamt, welches seinen Einfluß durch seine Administrativbeamten übt. Die Berichte desselben gehen, mit dem Gutachten der Diöcesanbehörde, an die Landesstudienbehörde, bei welcher ein Oberschuldirector — so viel möglich aus dem geistlichen Stande — fungirt."

„Alle nicht ausdrücklich einer Modification unterzogenen Bestimmungen der Schulordnung Felbigers bleiben in Kraft."

Man schritt auch sofort zur Verfassung neuer Schulbücher [1]), und berieth mit dem griechisch-katholischen Bischofe Angelowicz [2]) und dem israelitischen Oberschuldirector Herz Homberg [3]) die Ausdehnung jener Maßnahmen auf die betreffenden Glaubensgenossen. Allein obwohl im Dec. 1799 der letzte der zahlreichen Commissionsberichte erstattet wurde [4]), dauerte es doch mehrere Jahre, bis der Monarch seine Entscheidung über die gesammten Anträge fällte. Zuerst wurden (1802) sämmtliche Studienconsesse aufgehoben, und die Lehrerversammlungen auf eine bloß berathende Thätigkeit beschränkt. Am 10. Febr. 1804 folgte sodann der Plan einer „künftigen Verfassung und Leitung des ganzen deutschen Schulwesens," woraus endlich am 11. Aug. 1805 jener Schulcodex erwuchs, welcher unter dem Namen „politische Verfassung der deutschen Volksschulen" in vielen Beziehungen noch jetzt die Zustände derselben beherrscht. [5])

Da von seinem Detail eben deshalb in der Folge die Rede sein muß, genügt hier eine Uebersicht der charakteristischen Grundzüge in der Reihenfolge des Gesetzes selbst.

„Die unmittelbare Aufsicht über jede Trivialschule und auf dem Lande auch über jede Hauptschule ist dem Ortsseelsorger anvertraut [6]); die nächst höhere sollen ausgezeichnete Schulmänner unter den Pfarrern, namentlich die Districtsdechanten, führen.

[1]) Hierbei wirkte mit: Domherr Alexander Pařižek, einst Kindermanns Liebling und Director der Prager Normalschule, der Kreisschulcommissär Wülfling und der Kornneuburger Hauptschuldirector Franz Gaheis (später Secretär des Wiener Magistrats und sehr fruchtbarer Schriftsteller über Localdenkwürdigkeiten).

[2]) Anton Angelowicz, schon als Rector des Lemberger griechisch-katholischen Seminars höchst einflußreich für die ganze griechisch-unirte Geistlichkeit des Kaiserstaats, später Bischof von Przemysl, im Jahre 1808 erster griechisch-katholischer Metropolit und Lemberger Erzbischof.

[3]) Herz Homberg, aus einer böhmisch-jüdischen Familie entsprossen, Zögling mehrerer angesehenen Rabbinatsschulen, Erzieher im Hause Moses Mendelssohns, im J. 1784 zur Oberleitung der deutsch-jüdischen Schulen in Galizien berufen, Verfasser der moralisch-religiösen Lehrbücher Imre Schefer, Bne Zion und Ben Jakir, starb im 92. Jahre als K. K. (Titular-) Schulrath zu Prag am 24. August 1841.

[4]) Die Errichtung einer kaiserlichen Akademie der Wissenschaften wurde dabei als Schlußstein des gesammten Studiengebäudes stark betont.

[5]) Von Zeit zu Zeit erschienen neue Ausgaben dieses Buches durch die inzwischen erflossenen Abänderungen und Zusätze verbessert; die letzte (neunte) im J. 1847, welche im J. 1859 einen neuen völlig unveränderten Abdruck erfuhr. Die in den nächstfolgenden Anmerkungen citirten Stellen sind dem „Plane" entlehnt, welcher dem Schulcodex zur Motivirung diente.

[6]) „Dieser ist nicht nur deshalb dazu geeignet, weil der Religionsunterricht der Haupttheil der Belehrung in Volksschulen ist, sondern auch weil der geistliche Stand vermöge seines Berufes dem Staate beim Lehramte überhaupt dienen soll und darin vormals auch am meisten gedient hat."

Der Bericht der letzteren geht rücksichtlich des Unterrichts und der Disciplin, dann in Beziehung auf die Moralität der Lehrer an das bischöfliche (erzbischöfliche) Consistorium, rücksichtlich der äußern Schulverhältnisse an das Kreisamt: beide letzteren berichten an die politische Landesbehörde. [1]) Der Districtsaufseher in der Landeshauptstadt ist zugleich Oberaufseher und Schulreferent für die gesammte Diöcese im Consistorium und bekleidet die Dignität des Scholasticus im Domcapitel. Die politische Landesbehörde berichtet an die Studienhofcommission."

„Trivialschulen bestehen überall, wo ein Pfarrbuch gehalten wird, auf dem Lande und in den Städten; Trennung der Mädchen von den Knaben ist wünschenswerth, namentlich aber wird sie in den Städten anempfohlen. In jedem Kreise soll mindestens eine Hauptschule bestehen, deren dritte Classe Mädchen nur dort besuchen dürfen, wo keine besonderen Mädchenschulen gehalten werden. Die Hauptschule einer Landeshauptstadt ist Normalschule."

„Die Lehrgegenstände dieser Anstalten sind die von der Revisionscommission für jede Kategorie bezeichneten. [2]) Der Cursus der vierten Classe einer Hauptschule ist auf zwei Jahrgänge zu vertheilen. Eigene Mädchenschulen für gebildete Stände, mit Lehrerinnen bestellt, sollen in den Landeshauptstädten errichtet werden.

„Die Lehrmethode muß vor allem das Gedächtnis, dann aber nach Bedürfnis der Umstände den Verstand und das Herz zu bilden bemüht sein. [3]) Die Trivialschullehrer werden sich aller weiteren Entwicklungen, als im Schul- und Methodenbuche genau vorgezeichnet sind, strenge enthalten und nur dahin trachten, daß das Auswendigzulernende fest behalten und auf einzelne Beispiele angewendet werden könne. In den Hauptschulen hingegen muß den übereinstimmend bearbeiteten Seelenkräften mehr Selbstthätigkeit zugemuthet und ein größerer Spielraum, sich zu äußern, gestattet werden."

„Für eine Einrichtung zur fleißigen und andächtigen Beiwohnung des Gottesdienstes von Seite aller Schulanstalten, für den rechten Gebrauch der heiligen Sacramente . . . ., sowie nicht minder für die Einführung und Aufrechthaltung einer guten Schulzucht, ist mit allem Fleiße zu sorgen."

„An Trivialschulen fungirt nur ein Lehrer mit Gehülfen; an Hauptschulen sind so viele Lehrer als Classen, an Normalschulen überdies ein eigener Director. Der Katechet ist immer der Ortsseelsorger oder dessen Cooperator."

„Der Uebertritt in eine höhere Classe der nämlichen Anstalt bedarf der Einwilligung des Katecheten, jener an eine höhere Lehranstalt kann nicht ohne Prüfung stattfinden. Jeder Lehrer erhält eine Amtsinstruction, in welcher auch vorzuzeichnen ist,

[1]) „Kreisämter und Consistorien haben gleichen Rang in der Leitung des Schulwesens."

[2]) „Die Kinder der Trivialschulen gehören zu derjenigen nützlichen Classe von Menschen in Städten und auf dem Lande, die ihren Unterhalt beinahe bloß durch Anstrengung ihrer physischen Kräfte erwerben. Da es nun allemal ein Hauptfehler der Volksbildung ist, wenn sie einseitig auf die Bildung einer einzigen Seelenkraft hinausgeht, oder wenn sie bei der übereinstimmenden Ausbildung aller Seelenkräfte nicht auf das Bedürfnis der Classe, die sie bearbeitet und unterrichtet, Rücksicht nimmt, sondern jeder Classe alles wissenswürdige angemessen glaubt, jeder Classe die nämlichen Empfindungen beibringen und jede Classe durch die nämlichen Vorstellungen bestimmen will, u. s. w. u. s. w."

[3]) „Nur nach dem Bedürfnisse der Kinder muß man ihnen auch in den Trivialschulen richtige Begriffe beibringen und ihre Empfindungen erwecken, jedoch nur solche, welche für Menschen ihres Standes und Berufes nothwendig und nützlich sind, deren vorzüglicher Zweck Moralität ist, und die zur Erweckung derselben bei dieser Classe von Unterthanen geeignet sind. Vor allem aber soll dabei auf ihren Willen gesehen werden, wozu bei dieser Menschenclasse, insoferne menschliches Einwirken auf den Willen des Menschen statt hat, nur durch Auctorität und durch die von Auctorität hergeholten Gründe, unter welche die den Trieb der Nachahmung reizenden Beispiele zu rechnen sind, gewirkt werden kann."

wie weit er beiläufig binnen eines jeden Monats in jedem Lehrgegenstande zu kommen habe. Knaben, welche die dritte Classe einer Hauptschule nicht besucht haben, müßen von einem Geistlichen oder einem geprüften Privatlehrer unterrichtet worden sein, um zur Prüfung behufs des Uebertritts an eine Mittelschule zugelassen zu werden."

„Die Schulzeit ist auf 20 wöchentliche Stunden festgesetzt; nur im zweiten Semester der dritten Classe steigt sie auf 25, in der vierten auf 30 Stunden. Auf dem Lande, wo dieselben Schüler nur halbtägig die Schule besuchen können, haben die größeren 15, die kleineren 8 wöchentliche Lehrstunden. Die Schulferien dauern an den Hauptschulen vom 21. September bis letzten October, an Trivialschulen 5 Wochen, welche nach den Ortsverhältnissen vertheilt werden. Halbjährlich sind öffentliche Prüfungen zu veranstalten."

„Für die Lehramtscandidaten einer Hauptschule wird an der Normalschule ein sechsmonatlicher, für jene einer Trivialschule ein dreimonatlicher pädagogischer Curs gehalten. Der für eine Trivialschule fähig Befundene erhält vom Schuldistrictsaufseher ein Zeugnis, welches er nach einjähriger Dienstleistung und Zurücklegung des 20. Lebensjahres mit Bewilligung des Schuldistrictsaufsehers durch eine vor dem Consistorium abgelegte Prüfung in das Lehrerzeugnis adjustiren lassen kann.[1]) Selbst Privatunterricht darf niemand ertheilen, der sich nicht mit dem Befähigungszeugnisse auszuweisen im Stande ist."

„Den Schulenoberaufseher ernennt Seine Majestät, die Districtsaufseher werden vom Ordinarius vorgeschlagen, von der politischen Landesbehörde bestätigt. Der Director einer Normalschule wird von der Studienhofcommission, der Director sammt den Lehrern und Gehülfen einer andern Hauptschule von der politischen Landesbehörde ernannt. Die Katecheten werden vom Ordinariate berufen, jene an Normalschulen und alle aus dem Religionsfond dotirten von der Landesbehörde bestätigt. Für Klosterschulen ernennt der Ordensobere Directoren, Lehrer und Gehülfen, jedoch nur mit Genehmigung des Consistoriums und der Landesbehörde, und darf höchstens nach 3 Jahren mit einem Individuum wechseln. Das Präsentationsrecht für Trivialschulen steht dem Patron zu, den Präsentirten genehmigt das Consistorium. Nach angemessener Probezeit erhält ein solcher Lehrer das Bestätigungsdecret der politischen Landesbehörde, welches ihm gewiße Pragmatikalrechte sichert. Wenn der Lehrer seinen Gehülfen selbst bezahlt, kann er ihn mit Genehmigung des Schuldistrictsaufsehers aufnehmen und am Schlusse eines Schulcurses entlassen; in anderen Fällen bestimmt der Schuldistrictsaufseher unmittelbar den Gehülfen."

„Das Dominium schlägt einverständlich mit dem Ortsseelsorger dem Kreisamte (in der Hauptstadt unmittelbar der politischen Landesbehörde) einen Schulfreund zum Ortsschulaufseher vor, welcher jedoch nicht der Vorgesetzte, sondern nur der Beobachter und Vertreter der Schule ist."

„Mit dem Schuldienste soll überall, wo es thunlich ist, der Chorregenten- und Meßnerdienst verbunden werden. Die sichern Einkünfte von demselben, dann jene aus Stiftungen, die Bezüge vom Schulgelde und an Naturalien sind in die Congrua einzurechnen. Höhere Dotationen bleiben aufrecht; die Gemeinde treibt alle Gebühren für die Schullehrer unter eigener Haftung ein. Die Kinder derjenigen Armen, welche eine Institutsportion wirklich erhalten, und solcher Leute, welche ihre Familie schwer ernähren, die Kinder der obligaten Mannschaft und die Zöglinge der Regimentserziehungshäuser sind vom Schulgelde zu befreien."

„Eigenschaften und Pflichten eines Lehrers werden im Schulcodex auf das genaueste normirt. Zeigen sich Gebrechen in seinen Kenntnissen oder in seiner Lehrmethode, so hat der Schuldistrictsaufseher auf die Ergänzung des Mangels hinzuarbeiten, oder

[1]) „Die dem Schuldienste an Hauptschulen sich widmenden Candidaten werden mit einem kleinen Stipendium an denselben angestellt, um sich praktisch im Lehramte zu üben."

auf Kosten des Lehrers einen Gehülfen oder Provisor zu bestellen. Unfleiß, Saumseligkeit oder eine andere Uebertretung zieht im Wiederholungsfalle, eine schwerere Uebertretung sofort die Dienstentsetzung nach sich."

„Ein durch Alter oder Krankheit untüchtig gewordener Trivialschullehrer kann seinen Schuldienst, mit Genehmigung des Consistoriums und Kreisamtes, bedingungsweise (jedoch nicht unter der Vorbedingung einer Heirath) an einen befähigten Nachfolger abtreten. Die Hauptschullehrer, sowie Wittwen und Waisen derselben, sind pensionsberechtigt; Trivialschullehrer können nur die Beigebung eines Gehülfen verlangen, ihre Hinterbliebenen sind an die Unterstützung der Gemeinden oder an das Armeninstitut gewiesen."

„Die Schulpflicht dauert vom 6. bis 12. Lebensjahre; alle Hindernisse des Schulbesuchs sind mit Energie zu beseitigen. Die Abhaltung eines Wiederholungsunterrichts wird den Seelsorgern und Lehrern auf dem Lande zur Pflicht gemacht, jenen in Städten und Märkten, wo keine Hauptschulen bestehen, anempfohlen. [1]) Wo es thunlich ist, soll mit Mädchenschulen der Industrieunterricht verbunden werden. Arme Kinder erhalten Gratisbücher, jedoch nur so, daß zwei und zwei gemeinsam in der Schule ein solches Buch benützen dürfen."

„Auf die Errichtung neuer Schulen soll nur dort angetragen werden, wo ihre Unentbehrlichkeit erwiesen ist und die Gemeinden den größeren Theil der Auslagen bestreiten können. Bei einem ganztägigen Unterrichte dürfen auf einen Lehrer nicht mehr als 80—100 Kinder kommen, bei einem halbtägigen kann die doppelte Anzahl gerechnet werden."

„Bei Schulbauten ist sich nach den Musterrissen zu richten, welche sich bei jedem Kreisamte vorfinden müßen. Die Bauconcurrenz ist nach der bisherigen Weise aufrecht zu erhalten, das Schulgeräthe nur vom Patrone beizuschaffen. Auch bezüglich der Beheizung concurriren Patron, Grundobrigkeit und Schulgemeinde."

„Hinsichtlich der evangelischen und israelitischen Schulen bleibt es bei den bestehenden Einrichtungen. Die Candidaten zu Schuldiensten an denselben müßen die Bedingungen erfüllen, welche für die Erlangung eines katholischen Schuldienstes vorgezeichnet sind, und erhalten ihr Anstellungsdecret durch das Kreisamt. Der unmittelbare Vorgesetzte evangelischer Schulen ist der Pastor derselben Gemeinde; die israelitischen Schulen unterstehen vollständig der katholischen Schulaufsicht. Wo nichtkatholische Kinder eine katholische Schule besuchen, haben sie sich über den Religionsunterricht ihres Glaubens gehörig auszuweisen."

Noch im Laufe des Jahres 1804 wurden die bisherigen Schulenoberaufseher, welche — mit Ausnahme von Wien und Prag — überall weltlichen Standes waren, ihrer Functionen enthoben und diese den politischen Landesbehörden zugetheilt. Aber auch bei diesen selbst kam das Schulreferat in geistliche Hände, und Spendou erhielt dasselbe bei der erneuerten Studienhofcommission für sämmtliche deutschslavische Länder. Von den bestehenden Schulbüchern wurden beibehalten: das Namenbüchlein, die kleinen Erzählungen für Landschulen, der I. Theil des Lesebuchs, die Vorschriften zum Schönschreiben, der kleine Katechismus und die Evangelien und Episteln. Der II. Theil des Lesebuchs, die Sprachlehre, die Rechnungsbücher, der große Katechismus und die biblische Geschichte, sowie fast alle Lehrbücher der vierten Classe wurden zur Umarbeitung bestimmt (14. Dec. 1807) [2]).

[1]) „Für die weitere Fortbildung der Jugend, und des Volkes auch im weiteren Alter, wird es ein unerläßliches Bedürfnis sein, daß demselben durch gute Volksschriften, die man ihm theils umsonst theils gegen einen sehr geringen Preis in die Hände zu bringen hat, die nöthigen Lebensregeln von Zeit zu Zeit bekannt gemacht werden . . . . . Es ist daher der Klerus durch die Consistorien oder auch weltliche Schulmänner durch die politischen Landesbehörden zur Abfassung solcher Schriften aufzufordern."

[2]) Die neuen Sprachlehrbücher und die Anleitung zu schriftlichen Aufsätzen, nebst einem

Mittelst einer eigenen a. h. Entschließung (23. Juli 1808) wurde endlich den Erzbischöfen und Bischöfen noch insbesondere die Ueberwachung sämmtlicher Schulen aus dem Gesichtspuncte zur Pflicht gemacht, daß in keiner Weise die Reinheit der katholischen Lehre im Unterrichte gefährdet erschiene.

Da mit diesen Anordnungen das System des Volksschulwesens abgeschlossen erschien, so stand zwar die Gesetzgebung nicht still, brachte aber in einer langen Reihe von Jahren (1808—1834) keine wesentlichen Modificationen oder Vervollständigungen des Schulcodex mit sich.

Die wichtigsten umfaßten:

a. kleine Verbesserungen in der äußern Lage des Lehrerstandes, indem die Congrua der Trivialschullehrer auf 100 fl. (16. Mai 1816) bis 150 fl. (30. Sept. 1827) erhöht, die Zuwendung des Meßner- und Chorregentendienstes an dieselben vorgezeichnet (4. Apr. 1813), die Fixirung des Schulgelds nach den Localverhältnissen angeordnet (21. Aug. 1824), dem gesammten Lehrstande einige Anerkennung durch Einreihung unter die „Honoratioren" und Aufnahme in eine Rangsclasse des Staatsdienstes (24. Oct. und 23. Dec. 1811) und durch die erneuerte Zuerkennung der beständigen Militärbefreiung an die Lehrer (7. Aug. 1827) und der zeitlichen an die Gehülfen (24. Aug. 1830) gewährt, hiefür aber jeder Betrieb von Gewerben untersagt (6. Dec. 1811), bei Pensionirungen der Hauptschullehrer und ihrer Hinterbliebenen eine günstigere Behandlung in Aussicht gestellt (14. Febr. 1820) [1]) und die Abhaltung der Nachstunden auch an Normal- und Hauptschulen gestattet wurde (29. Juni 1834);

b. einige Erweiterung des Bildungskreises der Lehramtscandidaten, indem zwar die Zahl der Präparandencurse vermindert, die Dauer des Unterrichts hingegen auf 6 Monate verlängert, eine genaue Auswahl und strenge Vorprüfung der Candidaten und eine gewissenhafte Classification der Präparanden selbst eingeschärft (7. Apr. 1822), die Einführung des Musikunterrichts für Präparanden begünstigt (15. Mai 1817), für die Lehrerstellen an den vierten Classen, für die Zeichnungs- und Schreiblehrerstellen an vierclassigen Hauptschulen eine Concursausschreibung in allen nicht ganz zweifellosen Fällen anbefohlen wurde (16. Aug. 1823);

c. eine geschärfte Controlle bei allen Anstellungen im Lehramte, von welchen jeder Ausländer ausgeschlossen blieb (3. Mai 1828), [2]) während alle Lehrindividuen an Normal- und Hauptschulen, die ein Decret der politischen Landesbehörde erhielten, sich einem Probetriennium unterwerfen mußten (18. Dec. 1826 u. s. w.);

d. die Vermehrung der Schulenzahl durch die Anordnung des Excurrendounterrichts (11. Oct. 1811) und Einschärfung der Schulpflicht, welche noch speciell an eine bestimmte Anstalt gebunden wurde (5. Nov. 1825);

e. die Ordnung der Schulstunden (18. Aug. 1814) und die Verlegung der Schulferien (2. Febr. 1826);

Methodenbuche, welches der politischen Schulverfassung entsprach, verfaßte der Wiener Normalschullehrer J. Peitl, welcher schon seit 1802 Lehrer der Pädagogik war und im J. 1823 Director der Normalschule und des Präparandencurses wurde. Der Leitfaden zum katechetischen Religionsunterrichte und die Erklärung der Evangelien und Episteln rühren von J. M. Leonhard her, welcher im J. 1816 Spendous Nachfolger als Referent des Volksschulwesens bei der Studien-Hofcommission wurde, 1834 zum Bisthume Sct. Pölten gelangte, und erst im J. 1862 als apostolischer Vikar für die K. K. Armee (Feldbischof) starb.

[1]) Auch den meistens sehr karg dotirten Collegien der Piaristen wurde einige Verbesserung ihrer Lage dadurch zu theil, daß Directoren und Lehrer ihrer Hauptschulen bei vorzüglicher Verwendung aus dem Schulfond remunerirt werden sollten, wogegen sie sich aber auch der Lehramtsprüfung zu unterziehen (23. Juni 1815) und ihre Schulen fortan der allgemeinen Schuldistrictsaufsicht zu unterstellen hatten (17. Febr. 1823).

[2]) Auch ein ausländisches Kind durfte ohne Bewilligung der politischen Landesbehörde in keine österreichische Volksschule aufgenommen werden (6. Dec. 1825).

f. die obligatorische Einführung und detaillirte Organisirung des Wiederholungsunterrichts (16. Sept. 1816), für welchen die Schulpflichtigkeit bis zum vollendeten 15. Lebensjahre oder dem Ende einer Gewerbslehrzeit ausgedehnt wurde, gegen Zusicherung von Remunerationen oder Ehrenauszeichnungen für die fleißig dabei sich verwendenden Lehrer (28. Jan. 1821, 27. März 1834);

g. die nachdrücklichste Betonung des Religionsunterrichts an der Volksschule [1], für dessen Förderung an Filialschulen und Privatlehranstalten vorzugsweise Sorge zu tragen sei (17. Apr. 1824), das Verbot, einem Privatschüler ein Prüfungszeugnis auszustellen, so lange er nicht über erhaltenen Religionsunterricht sich ausweise (9. Juli 1808), die Anordnung des täglichen gemeinsamen Gottesdienstes und der viermaligen gemeinschaftlichen Beicht und Communion an jeder Volksschule (26. Sept. 1806), die Ausschließung jedes Akatholiken von Erziehung oder Unterricht eines katholischen Kindes (9. Mai 1830);

h. die Sicherstellung der Schuleinkünfte durch zahlreiche Verordnungen über die Concurrenzleistungen (15. April 1815, 25. Oct. 1816, 8. Mai und 24. Oct. 1819, 20. Mai 1821, 23. Juli 1827, 19. Febr. 1834), [2]) über die Beiziehung der Ueberschüsse des Kirchenvermögens (noch 18. Sept. 1828), über die Dotationsbeiträge aus dem Schulfond (7. Febr. 1833) u. dgl. m.;

i. die möglichste Einschränkung aller Privatlehranstalten, deren jede, selbst für ein specielles Fach errichtete an die Genehmigung der politischen Landesbehörde gebunden wurde (19. Juni 1806, 27. Mai 1814, 20. Jan. 1815 u. s. f.) und nur vom Consistorium genehmigte Lehrer verwenden durfte, und die Herstellung einer strengen Ueberwachung derselben;

k. die Trennung des Schulwesens der Akatholiken von jenem der Katholiken (28. Febr. 1820) mittelst Uebertragung der Schuldistrictsaufsicht über die evangelischen Schulen an die Senioren und des weiteren Instanzenzuges an die Superintendenten, mittelst Zuweisung der Aufsicht über die griechisch-nicht-unirten Schulen an die politischen Behörden.

Von keiner durchgreifenden Bedeutung war auch die Feststellung der Lehrgegenstände für die dritte Hauptschulclasse, welche am 20. Sept. 1819 dahin sanctionirt wurde, daß 5 Stunden dem Religionsunterrichte, je 3 Stunden dem Schönschreiben, der Sprachlehre und dem Rechnen (1 Stunde Kopfrechnen, 2 Stunden Ziffernrechnen), je 2 dem Lesen, dem Dictandoschreiben und den schriftlichen Aufsätzen zufielen. [3])

[1]) Nach einer Verordnung vom 16. Mai 1807 hatte sich jeder Seelsorger überhaupt halbjährig die Ueberzeugung zu verschaffen, daß die Jugend bis zum vollendeten 18. Jahre den Religionsunterricht gehörig erhalte.

[2]) Speciell wurde die Concurrenzpflicht für Hauptschulen (insbesondere Kreishauptschulen und Normalschulen) geordnet am 8. Oct. 1829.

[3]) Ueber die Methode des Unterrichts wurde Folgendes festgesetzt: „Der Religionsunterricht ist so zu ertheilen, daß die Schüler die Glaubens- und Sittenlehren nach der Anleitung des Katechismus gut verstehen und im Gedächtnisse behalten, daß sie die Geschichte des alten Bundes und das Leben Jesu wissen und im Stande sind, die Evangelien, soferne ihre schwache Fassungskraft es zuläßt, zu verstehen und die darin liegenden Glaubens- und Sittenlehren herauszuziehen. Es ist darauf zu sehen, daß die Schüler den ihnen erklärten Katechismus auswendig lernen, und daß im Vortrage von der Ordnung des vorgeschriebenen Katechismus nicht abgewichen werde. — In Betreff des Lesens ist darauf zu sehen, daß die Schüler fertig und richtig lesen lernen. — Die Schrift soll einfach, lesbar und schön sein; alle Verzierungen der Buchstaben und die künstlicheren Schriftarten sind zu beseitigen. — Das Recht- und Dictandoschreiben ist mit der deutschen Sprachlehre und den schriftlichen Aufsätzen zu verbinden; auch muß mehr durch fleißige Uebung als durch trockene Regeln gelehrt werden. — Die schriftlichen Aufsätze sind mehr gelegenheitlich als Uebung im Dictandoschreiben vorzunehmen, und haben bloß auf einige Briefarten, Quittungen und Auszüge sich zu erstrecken. — Der Unterricht im Rechnen ist auf die 4 einfachen Rechnungsarten mit Brüchen und Proportionen oder mit der geraden und ver-

Viel wichtiger war die geographische Ausdehnung des Wirkungskreises der österreichischen Volksschulgesetzgebung durch die Einbeziehung Tirols, Salzburgs, Dalmatiens, des lombardisch=venetianischen Königreichs und der Militärgrenze. [1]) Für Tirol bedurfte das Gesetz nur geringe Abänderungen, welche sich hauptsächlich auf das Hinwegfallen des persönlichen Unterthänigkeitsverhältnisses bezogen [2]); für Salzburg [3]) beschränkte sich die Abänderung darauf, daß der Landesfürst ausdrücklich (24. Febr. 1826) das Patronat hinsichtlich aller Schulen auf sich nahm, für welche noch niemand es erworben hatte, somit nur 4—5 Schulen eines andern Patronats erübrigten. Für das lombardisch=venetianische Königreich [4]) hingegen erfloß am 12. Sept. 1818 ein eigenes regolamento per le scuole elementari, welches sich in mehreren wesentlichen Puncten von der politischen Schulverfassung unterschied:

lehrten Regel de Tri zu beschränken. — Bei dem Vortrage der deutschen Sprachlehre hat sich der Lehrer vor allen feineren Bemerkungen und Subtilitäten zu hüten, die Sprachregeln durch recht viele Beispiele zu erläutern und sie dem Verstande und Gedächtnisse einzuprägen. — Das Lesen und Dictandoschreiben der lateinischen Schrift darf nicht vernachläßigt werden."

[1]) Die Re-Occupation Oberkärntens, Krains und Küstenlands hatte bloß die Reactivirung der daselbst ohnehin bis 1809 in Wirksamkeit bestandenen österreichischen Schulgesetzgebung zur Folge.

[2]) Namentlich hatte in Tirol der Patron ein Drittheil und sämmtliche eingeschulte Dominical- und Rustical-Beisitzer zwei Drittheile aller Schullasten zu bestreiten (6. Aug. 1818).

[3]) Wiewohl schon seit dem Schlusse des 16. Jahrhunderts im Erzstifte Salzburg manche Versuche zu Schulverbesserungen gemacht wurden, beschränkte sich der Erfolg doch fast ganz auf die Stadt, bis unter dem letzten geistlichen Fürsten Hieronymus Grafen Colloredo (seit 14. März 1772) eine Schulcommission und das Normalschulinstitut in das Leben traten. Auch jetzt noch war das erzielte Resultat kein bleibendes; nach einem Decennium hatte sich alles wieder verflüchtigt. Erst ein ausgezeichneter Pädagoge, F. M. Vierthaler (Verfasser von „Geist der Sokratik," „Entwurf der Schul-Erziehungskunde," Salzb. 1793, u. s. w.), wurde als Director sämmtlicher Volksschulen (seit 1790) ihr Regenerator; in kurzem zählte das Fürstenthum 147 Schulen, beinahe überall wurde die neue Lehrmethode eingeführt, in der Hauptstadt entstand ein Lehrerseminar, ebendaselbst sah man auch das erste Beispiel von Industrialschulen. Die kurfürstliche Regierung (seit 11. Febr. 1803) übertrug das gesammte Volksschulwesen der Landesregierung unter Oberaufsicht des Staatsministers, Marchese H. Manfredini, obwohl eben jüngere Geistliche am emsigsten für dasselbe gearbeitet hatten. Unter bayerischer Regierung wurden diese Grundlagen nicht verrückt; Vierthaler aber war schon im Jahre 1806 nach Wien übersiedelt, wo er als Director des Waisenhauses starb (3. Oct. 1827).

[4]) Da die Lombardie zur Zeit M. Theresias nur in den höchsten Spitzen der Administration mit dem österreichischen Staate zusammenhieng, so kann es nicht befremden, daß die ersten Versuche, die sparsamen, in keiner Weise sichergestellten Volksschulen zu reformiren, selbst dem gefeierten Grafen K. J. Firmian nicht gelangen. Ungeachtet schon seit 1765 ein Studienrath bestand, der Professor J. Bovara 1775 die Grundzüge einer Schul-Ordnung beantragte, die Aufhebung der Bruderschaften durchführte und die frei gewordenen Einkünfte der Schulreform zuwendete, Kaiser Joseph II. auch in der Lombardie mit rascher Entschiedenheit vorgieng, so war die Schulverbesserung erst im Beginne, als die österreichische Herrschaft erlosch (1796). Die cisalpinische Republik fand (ungeachtet des Bestands einer società di publica istituzione) nicht Zeit, sich mit der Volksschule zu befassen; die italiänische Republik adoptirte das französische Unterrichts-Gesetz (vom 11. Floreal X.) mit der Erklärung aller Volksschulangelegenheiten zur Aufgabe der Gemeinden (bolletino delle leggi della rep. ital. 1802 57 ff.), welches bis zum Sturze des Königreichs Italien (1814) in Geltung blieb und seine Wirksamkeit auch auf das Venetianische ausdehnte, wo während der kurzen erstmaligen österreichischen Herrschaft (1797 bis 1805) kaum die Anfänge eines geordneten Schulwesens Wurzeln zu schlagen begonnen hatten. Daß der öffentliche Unterricht in Italien, sowie in Frankreich, — neben musterhafter Ausstattung gewißer höherer Anstalten — doch des eigentlichen und wesentlichen Grundes, der Primärschulen, entbehrte, braucht wohl kaum beigefügt zu werden; der unentgeltliche Primärunterricht bestand im Beginne der österreichischen Herrschaft so gut als gar nicht, und nur die Energie der hergestellten österreichischen Administration brachte es dahin, daß binnen 4 Jahren 21 Hauptschulen und 2600 Trivialschulen in das Leben traten und von 107,756 Zöglingen besucht wurden.

α) in dem Mangel eines Schulpatronats, so wie der Verpflichtung einer Grundobrigkeit für die Volksschule, so daß die Trivialschulen ganz den Gemeinden zur Last fielen, bezüglich der Hauptschulen die gleichen Grundsätze galten, wie sie für die Gymnasien in Kraft bestanden;

β) in der Beschränkung der bischöflichen Schulaufsicht auf den Religionsunterricht, so daß zwar der Pfarrer der unmittelbare Schulvorstand sein, über demselben ein Districtsaufseher aus der Zahl der Pfarrer des Bezirks stehen, rücksichtlich der äußeren Schulverhältnisse an den Provinzialdelegaten (Kreisvorsteher), rücksichtlich der didaktisch-pädagogischen Momente an den Provinzialschulenaufseher berichten sollte, welcher auch ein Laie sein konnte, dieser letztere aber wieder einem k. k. Generalinspector des Gouvernementsgebiets als Beigeordnetem der politischen Landesbehörde unterstand;

γ) in der vollständigen Unentgeltlichkeit alles Volksschulunterrichts;

δ) in dem Entfallen der sogenannten gemischten Schulen, so daß nur gesonderte Knaben- und Mädchenschulen neben einander bestanden.

Für Dalmatien wurde ein der „politischen Schulverfassung" nachgebildetes regolamento am 8. Apr. 1822 genehmigt, welches auch die Schulaufsicht nach der Weise der deutsch-slavischen Länder regelte.

Die Militärgrenze endlich war schon zu M. Theresias Zeit in den Kreis der Schulverbesserung gezogen worden. Für dieses Gebiet, für welches bereits im J. 1764 die Einrichtung einer deutschen Schule in jedem Pfarrdorfe angeordnet worden war, stellte der Hofkriegsrath [1]) am 1. Febr. 1774 die Grundsätze der Schulreform fest. In Weiskirchen, Pancova, Peterwardein und Petrinja wurden Oberlehrer mit der Schuldirection der entsprechenden Normalschulen betraut, um die andern Lehrer nach der Normalmethode abzurichten; in den westlichen Militärbezirken übernahmen dieses Geschäft die Piaristenhauptschulen von Karlstadt und Bellovar. Die Schulenaufsicht wurde rein militärisch geordnet und durch die Compagnie-, Bataillons- und Regimentscommandos geführt, deren Berichte an die Schulcommissionen der Generalate giengen. Die Erhaltung der deutschen Schulen lag theils vollständig den „Grenzproventen" ob, theils beruhte sie auf den Naturalgaben der Grenzer und dem Schulgelde. Auch die Nationalschulen wurden der Militäraufsicht unterworfen und an die Schulordnung gebunden; doch blieb ihnen die Militärbehörde stets abhold und gestattete sie fast nur den städtisch organisirten Corporationen, den „freien Militärcommunitäten", in welchen sich der serbisch-kroatische Handelsstand angesiedelt hatte. — Kaiser Joseph II. verordnete im J. 1780 die Errichtung einer deutschen Schule in jedem Compagniebezirke und trug die Erhaltung derselben dem Grenzproventenfond [2]) auf; im J. 1799 wurde die Zahl dahin beschränkt, daß auf jedes Regiment 6 Trivialschulen nebst einer Haupt- und Mädchenschule fallen sollten.

Im J. 1816 übertrug Kaiser Franz die Leitung des während der Kriegsjahre stark zurückgebliebenen öffentlichen Unterrichts in der Militärgrenze an die Studienhofcommission, um denselben in stetem Einvernehmen mit dem Hofkriegsrathe nach den Grundsätzen für die deutsch-slavischen Länder zu verbessern. Sofort wurde auch die „politische Schulverfassung" in der Militärgrenze eingeführt und nur die militärische Organisirung der Schulaufsicht beibehalten.

Die gesetzgeberische Thätigkeit im Volksschulwesen während der Regierungszeit Ferdinands I. (seit 2. März 1835) war keine besonders regsame, schloß jedoch im allgemeinen eine weitere Entwicklung des Gegebenen in sich [3]). Die Errichtung eines

[1]) Von dieser damals sämmtliche militärische Angelegenheiten in höchster Instanz leitenden Behörde gieng auch die oberste Verwaltung des militärisch organisirten Grenzgebiets aus.

[2]) In diesen Fond fließen theils die eigenen Einkünfte der Militärgrenze selbst, theils die Beiträge anderer Kassen zum Unterhalte der Militärgrenze ein.

[3]) Da Leonhard zum Bisthume St. Pölten gelangte, trat an seine Stelle der Dompropst Purkarthofer als Referent der Studienhofcommission für Volksschulangelegenheiten.

pädagogischen Curses zur Bildung weiblicher Lehrindividuen in Wien (7. Nov. 1840), die Ausdehnung der Concursausschreibungen auf alle erledigten Lehrerstellen (26. Aug. 1836), die Maßnahmen zur Sicherstellung des Unterrichts für Kinder von Fabrikarbeitern (1. Oct. 1842), die mehrmals wiederkehrende Urgirung des Wiederholungsunterrichts, die Zulassung von Schulbüchern in den Landessprachen (4. Apr. 1838) u. m. a. waren gewiß sehr geeignet, eine vortheilhafte Entwicklung zu fördern.

Um das in dieser Art zum Abschlusse gelangte Volksschulwesen der deutsch-slavisch-italiänischen Länder nach seinen Ergebnissen einigermaßen würdigen zu können, mögen einige statistische Daten dienen.

Im J. 1808 zählte	Haupt-	Trivial-	Mädchen-	Schulbesuchende
	Schulen.			Kinder.
Oesterreich unter der Ens	13	1,048	3	102,197
Oesterreich ob der Ens (nach der durch den Wiener Frieden im J. 1809 festgestellten Begrenzung)	3	331	2	38,547
Steiermark mit Unter-Kärnten	9	431	6	34,021
Böhmen	31	2,359	37	251,491
Mähren und Schlesien	14	1,661	10	148,442

Für Galizien und Bukowina sind die Tabellen jenes Jahres so mangelhaft, daß sie keiner Zusammenstellung fähig erscheinen.

So sparsam diese Daten sind, zeigen sie doch, wie viel in den nächsten Decennien geschehen mußte, um die Ziffern zu erreichen, welche die weiter folgende Tabelle ausweist. Hierbei darf überdies nicht vergessen werden, daß noch im J. 1808 Oesterreich unter der Ens 83, Steiermark und Kärnten 3769, Böhmen 1144, Mähren und Schlesien 209 uneingeschulte Ortschaften zählte, daß in Böhmen und Steiermark erst $^3/_4$, in Mähren und im Lande ob der Ens $^4/_5$ und nur in Oesterreich unter der Ens $^9/_{10}$ der schulpflichtigen Kinder wirklich die Schule besuchten.

Mit dem J. 1828 beginnt die amtliche Statistik Oesterreichs, und die Gegenüberstellung der wichtigsten Daten für die Jahre 1828, 1838 und 1847 beruht somit auf vollkommen gleichförmigen Erhebungen.

An Schulen besaß:

	Haupt-Schulen			Trivial-Schulen			Mädchen-Schulen		
	im Jahre								
	1828	1838	1847	1828	1838	1847	1828	1838	1847
Oesterreich unter d. Ens	22	22	18 [1]	1041	1046	1098 [1]	34	33	20 [1]
Oesterreich ob der Ens und Salzburg	7	8	8	605	610	616	7	8	8
Steiermark	7	8	9	611	605	627	1	11	11
Kärnten und Krain	9	9	10	336	347	380	9	9	8
Küstenland	11	15	13	78	76	185	16	20	44
Tirol und Vorarlberg	12	15	15	1339	1378	1421	156	225	349
Böhmen	43	45	50	3121	3383	3465	37	42	46
Mähren und Schlesien	25	25	27	1829	1840	1888	22	21	25
Galizien und Bukowina	31	32	43	1616	1808	2195	23	29	42
Dalmatien	7	7	7	16	40	182	4	6	35
Lombardei und Venedig	63	88	109	3702	3622	3615	954	1468	1930
Militärgrenze (mit Einschluß der siebenbürg.)	24	24	24	454	1059	1131	17	30	40

[1]) Die dreiclassigen Wiener Trivialschulen und gesonderten Mädchenschulen, welche häufig den Namen „Hauptschulen" führten, sind für 1847 nicht als solche gezählt.

Ferner betrug die Zahl der

	Lehrer, Lehrerinnen und Gehülfen			Schulbesuchenden					
				Knaben			Mädchen		
	1828	1838	1847	1828	1838	1847	1828	1838	1847
Oesterreich u. d. Ens	2007	2212	2237	80406	78433	83919	73517	75746	80800
Oesterreich ob d. Ens u. Salzburg	1069	1114	1122	43842	43619	44674	42103	42866	44722
Steiermark	927	954	1046	36478	42849	47660	27874	34020	40287
Kärnten und Krain	493	518	577	15531	15910	19447	10488	11907	15201
Küstenland	215	226	407	6984	7206	14066	2351	2711	7537
Tirol und Vorarlberg	2029	2185	2417	56838	57326	56716	46592	50181	53799
Böhmen	4923	5781	5854	235286	255123	272064	213057	239106	259550
Mähren und Schlesien	2737	3026	3196	129672	140704	148746	120191	131934	143179
Galizien und Bukowina	1811	2037	2471	42901	48677	65635	15407	18601	28225
Dalmatien	69	98	280	2017	3355	6207	398	607	1824
Lombardei und Venedig	5028	5905	6680	169575	187201	206135	44413	70808	100675
Militärgrenze	565	1266	1369	20782	43451	47247	5264	21099	27037

Endlich gab es:

	Wiederholungsschulen			mit Zöglingen					
				Knaben			Mädchen		
	1828	1838	1847	1828	1838	1847	1828	1838	1847
Oesterreich unt. d. Ens	1014	1019	1026	32757	35458	37449	21865	22742	21839
Oesterreich ob d. Ens u. Salzburg	599	606	609	19607	21961	20997	18207	19474	19010
Steiermark	557	567	588	15347	18614	21483	11688	16492	19990
Kärnten und Krain	358	404	390	7540	8525	8985	7170	8280	8758
Küstenland	71	84	135	1983	2377	3323	772	939	1654
Tirol und Vorarlberg	879	1191	1521	19396	23871	24062	19993	23302	25179
Böhmen	2923	3431	3521	103389	121437	119492	96447	108375	106562
Mähren und Schlesien	1777	1855	1891	75828	91122	85203	73037	86117	81403
Galizien und Bukowina	297	591	781	5713	18388	20774	—	11634	10368
Dalmatien	—	—	27	—	—	357	—	—	—
Militärgrenze	392	776	943	9806	12852	14986	5105	8051	12104

Die Theilnahme am Primärunterrichte war demgemäß in allen deutsch-slavisch-italiänischen Ländern auch während des zwanzigjährigen Zeitraums, welchen die vorliegenden Tafeln umfassen, in erheblichem Anwachsen begriffen.[1] Die Zahl der Lehrindividuen wuchs selbst in Oesterreich um 10, in den Gouvernementsgebieten von Laibach, Innsbruck, Prag und Brünn um 15—20 %, sie nahm in Galizien und dem lombardisch-venetianischen Königreiche um ⅓ zu, verdoppelte sich im Küstenlande und in der Militärgränze, vervierfachte sich in Dalmatien. Wenn man für die Zahl der schulbesuchenden Kinder ihr Verhältnis zu je 100 Schulpflichtigen desselben Geschlechts als Maßstab der Würdigung annimmt, so war dasselbe in Oesterreich unter der Ens (99 für die Knaben, 94—97,5 für die Mädchen), Oesterreich ob der Ens und Salzburg (94—97 für die Knaben, 92—97 für die Mädchen), Tirol (vollzählig bei den

[1] Um eine Vergleichung mit späteren Tabellen zu ermöglichen, folgen hier die Ziffern mehrerer Länder für 1847 nach jenen Gebiets-Umgränzungen gesondert, welche im weitern Verfolge aufgeführt werden (für frühere Jahre läßt sich diese Sonderung nicht ausmitteln).

(Die tabellarische Uebersicht siehe auf umstehender Seite, unten.)

Knaben, allmählich zur Vollzahl heranwachsend bei den Mädchen), Böhmen (93 — 96 Knaben, 89,5 — 94 Mädchen), Mähren und Schlesien (93 — 97 Knaben, 91 — 96 Mädchen) ein sehr befriedigendes zu nennen; es besserte sich continuirlich in Steiermark (von 75,5 auf 83 bei den Knaben, von 67,5 auf 76 bei den Mädchen), und nahm einen raschen Aufschwung in der Militärgrenze (von 34 auf 64 bei den Knaben, von 13 auf 49 bei den Mädchen). Auch die Benützung des Wiederholungsunterrichts kam, obgleich langsam, doch in fortschreitende Aufnahme, und wuchs namentlich in Steiermark, Tirol, Böhmen, Mähren und Schlesien ersichtlich heran.

Allein neben diesen Ländern standen andere, welche selbst bezüglich der Ausdehnung des Primärunterrichts noch mancherlei Mängeln Raum gaben. Schon im lombardisch-venetianischen Königreiche hielt sich das Verhältnis der schulbesuchenden zu den schulpflichtigen Kindern nur bezüglich der Knaben auf einer einigermaßen entsprechenden Höhe (66—67 in der Lombardei, 57 — 60,5 im Venetianischen) und stieg hinsichtlich der Mädchen zwar in der Lombardei von 28,5 auf 51, blieb aber im Venetianischen stets auf einer sehr niedern Stufe (2—5,5); jenes Verhältnis erreichte aber in Kärnten und Krain (38—43 Knaben, 27—34,5 Mädchen) noch kaum $^2/_5$, trotz aller Steigerung im Küstenlande (19—37 Knaben, 7—25 Mädchen) und in Dalmatien (28—42,5 Knaben, 7,5—17 Mädchen) nur $^3/_{10}$, im Lemberger Gouvernementsgebiete (16—21 Knaben, 7—10 Mädchen) sogar kein volles $^1/_5$ der Schulpflichtigen. [1] Im Küstenlande, in Dalmatien und im Venetianischen wollte auch der Wiederholungsunterricht nicht Wurzel fassen.

Die Wirksamkeit der Behörden für die Ausbreitung des Volksunterrichts war eine viel minder lebhafte, als in der Zeit M. Theresias und Josephs II., und namentlich wogen die Patrimonialämter, welche in unterster Instanz thätig sein sollten, sehr oft das Interesse der Patrone und Grundobrigkeiten, denen allerdings durch jede Erweiterung des Primärunterrichts eine neue Last zuwuchs, allzu ängstlich gegen die ungleich gewichtigeren öffentlichen Rücksichten ab, so daß sich oft die Verhandlungen über sehr nothwendige Schulen in die Jahrzehente hinein schleppten. Noch gab es in jenen Ländern viele Gegenden, in denen auf eine Meile im Umkreise keine Schule vorhanden war, so daß der größte Theil der Bewohner solcher Landstriche von den ersten Elementen der intellectuellen Bildung ausgeschlossen blieb. Selbst unter den bestehenden Schulen hatten viele nur halbtägigen Unterricht, so daß sie auch nur halb in Rechnung zu setzen kamen.

[1]) Hierbei darf aber auch nicht vergessen werden, daß die Aufzeichnung der Schulpflichtigen, namentlich des weiblichen Geschlechts, theilweise sehr mangelhaft geschah und obige Ziffern sonach immer noch als etwas zu günstig erscheinen, wie dieß namentlich die viel geringere Zahl der als schulpflichtig verzeichneten Mädchen gegenüber den Knaben zeigt, während doch in der bezüglichen Altersclasse bereits das weibliche Geschlecht vorwiegt; erst die Zählung vom 31. Oct. 1857 gestattete eine sichere Feststellung des betreffenden Verhältnisses.

Tabellarische Uebersicht.

	Schulen	Schulbesuchende Kinder	Auf 100 Schulpflichtige kommen	Wiederholungsschulen	mit Zöglingen
Oesterreich ober der Ens	486	75589	96	471	33464
Salzburg	146	13807	100	138	6543
Kärnten	300	23016	71	282	17340
Krain	98	11632	24	108	11092
Mähren	1561	233815	98	1522	134683
Schlesien	379	58110	87	369	31923
Galizien	2231	88804	16	748	29803
Bukowina	49	5056	18	88	1339
Lombardisch-venetianisches Königreich (Venedig und Mantua)	2003	103067	34	18	960
Militärgrenze nach Abrechnung der siebenbürgischen	903	57793	54	824	51265

Auch die Benützung der Landessprachen fand in der Volksschule, zufolge des Erstarkens der nichtdeutschen Nationalitäten, allmählich verbreitetere Aufnahme, indem bis zum Jahre 1847 neben 5910 reindeutschen Schulen 2821 czechische, 491 polnische, 471 ruthenische, 459 polnisch-ruthenische, 64 slovenische und 58 serbische bestanden, die italiänische Sprache im lombardisch-venetianischen Königreiche, in Südtirol und in vielen größeren Städten des Küstenlandes und Dalmatiens allein in den Schulen gebraucht wurde, und überdies in 1200 Schulen die deutsche Sprache, in 168 die italiänische Sprache neben einer Landessprache in Uebung stand. Noch war aber jedenfalls die Anwendung der deutschen Unterrichtssprache in manchen Landestheilen, ja selbst jene der polnischen vor der ruthenischen in Galizien, allzu sehr bevorzugt. [1])

Die strenge Regelung des gesammten Volksschulwesens durch das Schulgesetz hatte gewiß ihre anerkennenswerthen Vorzüge; aber dasselbe hatte doch nur den Grund zur Volksbildung gelegt, und erst im Fortbau auf jener Grundlage konnte es dem österreichischen Schulwesen den inneren Gehalt verschaffen, welcher die Formen entsprechend auszufüllen vermochte. Und hier setzte die Stabilität des Schulgesetzes dem nothwendigen Fortschritte mindestens in der Praxis eine fast unüberschreitbare Schranke.

Das dürftige Maß von Kenntnissen, welches in einer Trivialschule erlangt werden konnte, reichte nicht mehr aus, seit Oesterreich dem immer lebhafter werdenden materiellen und geistigen Verkehre mit vorgeschritteneren Ländern sich immer weniger entziehen konnte, und der größere Umfang der Gegenstände, in welchen die Hauptschule unterrichtete, wurde durch den Mangel an einem festgegliederten Lehrplane und an harmonischem Zusammenwirken der Lehrenden mehr als paralysirt. Einen weiteren Hemmschuh bildete das Festhalten an den einmal sanctionirten, weder methodisch eingerichteten noch stufenweise fortschreitenden Schulbüchern, welche fast wörtlich unverändert durch Decennien beibehalten wurden, während die Schulliteratur eben während dieses Zeitraums in dem nächstverwandten Deutschland ungeheure Fortschritte machte. Der Anschauungsunterricht war so gut als gar nicht gekannt.

Hierzu trat endlich die vernachläßigte Lehrerbildung. Das Studium der Pädagogik und Methodik mußte in dem halbjährigen Präparandencurse hinter der dringendsten Vervollkommnung des geringen Wissens aus den eigentlichen Unterrichtsfächern noch zurückbleiben und hieraus der größte Nachtheil für das gesammte Unterrichts- und Erziehungswesen hervorgehen. Die Art der Lehreranstellung, welche nicht selten auf Befähigung zum Schuldienste erst in zweiter Linie Rücksicht nahm, und der klägliche Gehalt, womit die Thätigkeit im Schuldienste belohnt wurde, wirkten mit jener Vernachläßigung zusammen, dem Lehrerstande auch die für ein fruchtbringendes Wirken unerläßliche äußere Achtung zu entziehen. Es schien fast, als ob der geringe Betrag des Schulgelds durch die sprüchwörtlich gewordene Geschenkannahme von Seite der Lehrer ausgeglichen werden sollte.

Aus allen diesen Momenten gieng nur zu häufig ein drückender Schul- und Lehrmechanismus hervor, welcher jedem unbefangenen Beobachter bald so sehr in das Auge fiel, daß die Meinung von dem Zustande der österreichischen Volksschulen noch ungünstiger wurde, als sie zu sein verdiente. [2])

[1]) In nicht wenigen Schulen der Bukowina wurde den romanischen Kindern das Lesen aus einem deutschen Schulbuche mit Hülfe der polnischen Sprache beigebracht.

[2]) Wenn man in die massenhafte Broschürenliteratur der Jahre 1840 — 1847 einen Blick wirft, so findet man darin mit besonderer Vorliebe dieses Capitel behandelt, aber meist noch viel dunkler ausgemalt, als es ohnehin bei der eingetretenen Stagnation aller öffentlichen Verhältnisse sich gestaltet hatte. Wie viel Grund zu gerechten Klagen vorhanden war, dafür nur ein Beispiel: Wien besaß im J. 1847 nebst 5 Hauptschulen nur 12 dreiclassige und 52 zweiclassige Trivialschulen, ferner 3 gesonderte Mädchenschulen. Kaum die Hälfte der 64 Trivialschulen hatte ein eigenes Schulhaus aufzuweisen; der Rest war in gemietheten Localitäten untergebracht, von

Die gewaltigen Erschütterungen, aus welchen Oesterreichs Neugestaltung, das große Werk Franz Josephs I. (seit 2. Dec. 1848) hervorgieng, mußten demnach auch eine neue Lebensperiode für die österreichische Volksschule eröffnen.

Die Errichtung eines eigenen Unterrichtsministeriums (23. März 1848) bezeugte schon inmitten der bewegtesten Tage, daß man in Neu-Oesterreich die hohe Wichtigkeit des öffentlichen Unterrichts würdigen wolle. Der erste Unterrichtsminister Oesterreichs, Freiherr von Sommaruga, abdicirte nach wenigen Monaten (9. Juli 1848); aber während des nun folgenden Interregnums veröffentlichte der Unterstaatssecretär, Ernst Freiherr von Feuchtersleben[1]), den „Entwurf der Grundzüge einer Reorganisirung sämmtlicher Schul- und Studienanstalten," in welchem auch die Volksschule nicht vergessen war.

Der Entwurf sagte über dieselbe:

„Im Systeme des öffentlichen Unterrichtes bilden die Volksschulen das erste und zugleich das wichtigste Glied; sie haben diejenige Summe von Kenntnissen und Fertigkeiten zu lehren, welche künftig keinem Staatsbürger mangeln soll. Wo das ganze Volk zur Theilnahme an der Gesetzgebung berechtigt ist, darf keine Anstrengung und kein Opfer gescheut werden, um allen den Unterricht zu gewähren, ohne welchen jenes Recht ein Widerspruch wäre. Vermehrung der Schulen und ihres bisherigen allzu ärmlichen Lehrstoffs, höhere Bildung der Lehrer, eine günstigere äußere Stellung derselben, endlich eine solche Leitung des Volksschulwesens, welche alle Interessen mit gleichem Eifer und gründlicher Einsicht verfolgt, sind dasjenige, was hier vorzüglich Noth thut."

Die Hauptgedanken für ihre künftige Reorganisirung waren:

„Die Erhaltung der Volksschule ist eine Gemeindeangelegenheit[2]), die bisherigen Verpflichteten liefern ihre Beiträge, soweit sie von denselben nicht befreit werden, an die Gemeindekasse ab, subsidiarisch tritt Land und Staat ein. In den Landschulen wird kein Schulgeld bezahlt. Zu den Unterrichtsgegenständen kommt populäre Natur-, Menschen- und insbesondere Vaterlandskunde; nebst dem Gesange werden Leibesübungen betrieben. Jede Trivialschule erhält eine dritte Classe und die nöthige Zahl

welchen viele ihrer Bestimmung nicht entsprachen. Eine solche Schule, oft mit 3 bis 7 Lehrzimmern, besaß einen einzigen Lehrer, welchen man gewöhnlich Schulinhaber nannte; derselbe beschäftigte sich regelmäßig ausschließlich mit dem ökonomischen Theile der Schule, welche einzelnen bis zu 2000 fl. eintrug, und mit den Directionsgeschäften, vertraute aber den Unterricht fast ganz den Gehülfen an, welche er aufnahm und entließ, bei einer geringen Besoldung (4—12 fl. monatlich), überdies zwang, den Nachstundenunterricht bloß zur Vermehrung seines Einkommens zu ertheilen. Auf ein Lehrzimmer entfielen durchschnittlich 88 Zöglinge, in der großen Mehrzahl der Classen waren beide Geschlechter vereinigt, und die Aufnahme neuer Schüler fand fast unausgesetzt das ganze Jahr hindurch statt. Die meisten Lehrindividuen, welche an jenen Schulen beschäftigt waren, konnten auch nur die Lehrbefähigung für Trivialschulen nachweisen; an Lehrmitteln fehlte es fast gänzlich. Der Zustand jener Schulen war so traurig, daß der Monarch unmittelbar, ohne einen Antrag der Studienhofcommission, verfügte (17. März 1846), über den doctrinellen, disciplinaren und ökonomischen Stand der Wiener Volksschulen sollten Berichte und Verbesserungsanträge erstattet werden.

[1]) Der wahrhaft geniale Feuchtersleben hatte die ärztliche Laufbahn gewählt, ragte aber bald durch sein höheres, rationelleres Streben über die damalige realistische Richtung der Medicin weit hinaus (seine „Diätetik der Seele" erlebte von 1838—1863 24 Auflagen), seine Dichtungen bewegten sich auf der Höhe philosophischer Weltbildung, durch feinen ästhetischen Geschmack geregelt. Nur 4 Monate stand er, aber mit ganzer Kraft, im administrativen Staatsdienste, in welchen ihn das persönliche Vertrauen des Freiherrn von Doblhof, als interimistischen Leiters des Unterrichtsministeriums, berief.

[2]) Diesen Grundsatz hatte auch bereits der Ministerialerlaß vom 18. Mai 1848 bezüglich der Wiener Schulen ausgesprochen; er gieng also keineswegs erst aus der Aufhebung des Unterthänigkeitsverhältnisses hervor.

von Lehrern, die Seelsorgegeistlichkeit kann nebst dem Religionsunterrichte auch einen Theil der anderen Gegenstände übernehmen. Der Unterricht wird ausschließlich in der Muttersprache ertheilt. In jeder Landeshauptstadt besteht ein 2—3jähriger Präparandencurs, welcher sich allmählich zu einem Lehrerseminarium ausbilden soll. Jährlich mindestens zweimal versammeln sich die Lehrer eines Stadtbezirks, einer Stadt oder eines Schuldistricts zu Conferenzen, an welchen auch die Seelsorger theilnehmen. In jedem Lande erscheint eine wohlfeile Schulzeitung, jede Schule besitzt eine kleine Bibliothek und andere Lehrmittelsammlungen. Die Lehrer beziehen fixe Gehalte, deren Minimum der bezügliche Landtag so bestimmt, daß der Lehrer seine Kräfte ganz dem Schul- und Chordienste widmen kann. Die Gemeinde leistet auch einen Pensionsbeitrag; nebstbei ist aber jeder Lehrer verpflichtet, sich an einem Pensionsinstitute zu betheiligen. Die unmittelbare Leitung einer Schule besorgt die aus den geistlichen und weltlichen Lehrern und einer gleichen Anzahl Gemeindevertreter gebildete Schulcommission; über ihr steht der Kreis- oder Hauptstadt-Schulinspector mit dem Beirathe dreier gewählter Assessoren; über diesem der Landesschulrath, welcher auch alle Lehrerstellen besetzt."

Um schleunigst Hand an die Durchführung zu legen, wurde zuerst eine Reihe von sofort zu realisirenden Grundsätzen aufgestellt (2. September), welche dahin giengen, daß die Muttersprache der Schüler Unterrichtssprache sein, der Eintritt von Schülern und der Uebertritt in eine höhere Classe nur einmal im Jahre stattfinden, der Katechet nach Möglichkeit selbst die Wiederholung des Religionsunterrichts besorgen, der Lehrer die ihm und seiner Schule am meisten zusagende Lehrmethode frei wählen, an Landschulen der Obstbau einen Gegenstand des Unterrichts bilden, der gemeinschaftliche Gottesdienst nach dem wohlverstandenen Interesse der Jugend eingerichtet werden solle. Gleichzeitig wurden die Lehrerconferenzen mit allem Nachdrucke in das Leben gerufen, und mit einem andern Erlasse (17. Sept. 1848) die Bedingungen zur Aufnahme in die Präparandenanstalt festgestellt, die Dauer eines solchen Curses aber vorläufig mit einem Jahre bemessen.

Bald nach dieser energischen Angriffnahme gieng die Sache in andere Hände über [1]), indem (19. Nov. 1848) an Feuchterslebens Stelle Helfert [2]) trat, welcher auch 11 Jahre lang zur Seite des neuen Unterrichtsministers Grafen Thun (seit 18. Juli 1849) [3]) an der Spitze der gesammten Unterrichtsverwaltung Oesterreichs blieb.

Viele durch dieses Ministerium in das Leben gerufenen Reformen der österreichi-

[1]) Von speciellen Maßnahmen jener Zeit ist noch die Vorsorge für den Unterricht in nicht eingeschulten Ortschaften und das Verbot der Schuldienstabtretung (22. u. 28. Aug. 1848) zu erwähnen.

[2]) Joseph Alexander (seit 1854 Freiherr von) Helfert, der Sohn eines gefeierten Kirchenrechtslehrers, im 25. Jahre zur Professur des römischen und kanonischen Rechts an der Krakauer Universität berufen (1847), wurde im Sommer 1848 in den constituirenden Reichstag gewählt, und war in demselben einer der beredtesten und entschiedensten Vorkämpfer der conservativen und zugleich der czechisch-nationalen Sache. Als solcher kam er in das Ministerium Schwarzenberg und übernahm die Leitung des öffentlichen Unterrichts in der Eigenschaft eines Unterstaatssecretärs. Seine wissenschaftliche Thätigkeit dauerte neben der administrativen fort und wendete sich gleich der letzteren mit besonderer Vorliebe der Volksschule zu, für deren Geschichte (in der Zeit M. Theresia's) und Systematik sein großes Werk eine Hauptquelle bleibt.

[3]) Leo Graf von Thun-Hohenstein, als jüngerer Sohn einer hochadeligen böhmischen Familie im J. 1811 geboren, trat frühzeitig in den administrativen Staatsdienst, und wurde im April 1848 an die Spitze der Verwaltung Böhmens gestellt, für dessen czechische Bevölkerung und ihre Stammverwandten in Ungarn er bereits literarisch als rüstiger Vorkämpfer aufgetreten war. Die Pfingstwoche des Jahres 1848 zog die Enthebung von seinem Posten nach sich, worauf er eine Zeit lang als Privatmann in Prag lebte.

schen Volksschule müßen in der Darstellung des Bestands derselben wieder erwähnt werden, weshalb hier eine kurze Andeutung ihrer Reihenfolge genügt.

Die erste Sorge betraf die finanzielle Lage der Volksschule, welche momentan sogar verschlechtert erschien, da zufolge der Aufhebung des Unterthänigkeitsverhältnisses viele Patrone und Grundobrigkeiten ihre Leistungen für die Schulen einstellten, aber auch viele Gemeinden, denen eine Würdigung der Wichtigkeit des Unterrichts noch fremd geblieben war, selbst die Verabreichung des Schulgelds und der Naturalgiebigkeiten verweigerten. Es erübrigte also nur, zu erklären, daß diese Leistungen der Gemeinden nicht zu den aufgehobenen Unterthanslasten gehören (19. Nov. 1848), und provisorisch die Verpflichtungen der Patrone und Grundobrigkeiten aufrecht zu erhalten (15. Dec. 1848), so daß die bisherige Schulconcurrenz vorläufig fortbestehen sollte (7. und 28. Febr., 21. April, 22. Mai 1849) [1]) und für die Einbringung der Bezüge des Lehrpersonals die politische Executive bewilligt (28. März u. 10. Nov. 1849), hingegen vor dem Gedanken, der Staat könne die Volksschulkosten übernehmen, gewarnt wurde (10. Nov. 1849).

Mit großem Nachdrucke drang die höchste Unterrichtsbehörde auf die Errichtung von Pensionsinstituten für Lehrer und ihre Hinterbliebenen (1. Jan. 1849) und auf Regelung der Verbindung des Schuldienstes mit dem Kirchendienste (6. Febr. 1850).

Die provisorischen Anordnungen über die Lehrerbildungsanstalten wurden durch die Ausdehnung des Curses auf 2 Jahre mit bestimmtem Lehrplane und Aufstellung eigener Lehrerbildner vervollständigt (13. Juli 1849), und nur für den unabweisbarsten Bedarf zeitweilige Erleichterungen zugelassen (3. Nov. 1849, 6. Febr., 26. März 1850).

Die Abtrennung der vierten Classen von den Hauptschulen und ihre Verwandlung in Bürgerschulen, jedoch unter gleicher Direction und Schulaufsicht (1. und 14. Oct., 31. Dec. 1849, 7. und 13. Jan. 1850), befreite die Hauptschulen von einem ihre eigene Aufgabe sehr beirrenden Ballaste, während andererseits die in Wien begonnene Verwandlung von Trivialschulen in dreiclassige Pfarr-Hauptschulen (26. Mai und 25. Nov. 1849, 10. Jan. und 9. Febr. 1850) bald auch in andern Ländern den Weg zur gegenseitigen Annäherung beider Kategorien der eigentlichen Volksschulen bahnte. Daneben wurde auch die Absonderung der Mädchenschulen von den Knabenschulen mindestens in Wien befürwortet (26. Mai 1849).

Einen wesentlichen Vorschub leistete hierbei der Thätigkeit des Ministeriums die Verwandlung aller Administrativbehörden erster Instanz aus Patrimonialämtern in unmittelbar landesfürstliche Organe (26. Juni 1849). Für die Einflußnahme auf das Schulwesen war selbst die Verkleinerung der Amtsbezirke durch die zweite Organisation der Bezirksbehörden (19. Jan. 1853) vortheilhaft zu nennen.

Ueber denselben aber standen die Landesschulbehörden, welche aus Fachmännern mit dem Titel von Schulräthen für die pädagogisch-didaktischen Angelegenheiten, und aus Administrativbeamten zur Besorgung der äußeren Schulangelegenheiten bestanden. Beiderlei Männer wurden zu je einem Collegium als Section der politischen Landesbehörde vereinigt (24. Oct. 1849); doch sollte speciell der Schulrath für die Volksschulen vorläufig bloß als berathendes und inspicirendes Mitglied ohne executiven Wirkungskreis functioniren, indem die meritorische Erledigung der currenten Angelegenheiten der Volksschulen, soweit sie bis dahin schon der politischen Landesbehörde zustand, dem administrativen Referenten allein vorbehalten blieb. Nach kaum vierjährigem Bestand wurden die Landesschulbehörden wieder aufgelöst (28. Juli 1854), und ihre Agenden abermals vollständig der politischen Landesbehörde zugewiesen; die Stellung des Volksschulinspectors erfuhr hiedurch keine Aenderung.

[1]) Nur das Quantum der Leistungen und die Möglichkeit ihrer Beanspruchung wurde aus Billigkeitsrücksichten zu Gunsten der Patrone und Grundobrigkeiten modificirt (10. Juni, 3. Sept. 1849, 28. Jan. 1850), jedoch so, daß nothwendige Schulerfordernisse stets bestritten werden mußten.

Die neu ernannten Volksschulinspectoren trugen nicht wenig dazu bei, die Reorganisirung des öffentlichen Unterrichts zu fördern; die vielseitige Thätigkeit, welche M. Becker in Oesterreich unter der Ens, A. Stifter in Oesterreich ob der Ens, J. Kurz in Salzburg, J. Hermann, S. Rudmasch und F. Mozhnik in Steiermark, Kärnten und Krain, B. Laukotzky im Küstenlande (später in Dalmatien), J. della Bona in Tirol, J. Maresch in Böhmen, A. Wilhelm und B. Prausek in Mähren und Schlesien, A. Macher in Galizien, G. Bozdiech in der Bukowina u. a. entfalteten, leistete den Bestrebungen des Ministeriums wesentlichen Vorschub. [1])

Mit dieser Unterstützung trat theils eine Reihe allgemeiner Verordnungen, theils die Reorganisirung einzelner Kategorien der Volksschulen in das Leben. [2])

In der ersteren Beziehung ist hervorzuheben:

a) die Herstellung sicherer Normen für die Einschulung; [3])

b) die Feststellung der Grundsätze für Einrichtung von Nothschulen, [4]) für die Zulässigkeit von Bequemlichkeitsschulen [5]), für Excurrendostationen [6]) und Exposituren; [7])

c) die principielle Abschaffung des halbtägigen Unterrichts, welcher häufig mehr aus Bequemlichkeitsrücksichten, als aus zwingender Nothwendigkeit beibehalten worden war; [8])

d) die Sicherstellung der Bezüge aller Lehrindividuen [9]) und insbesondere die Besserung des Verhältnisses der Gehülfen; [10])

e) die Regelung des Eintritts und Austritts der Schüler; [11])

f) die Bestimmungen über das Schulgeld und seine Einhebung; [12])

[1]) Bei dem Ministerium selbst fungirte als Referent für die Volksschulen bis zum J. 1857 der hochverdiente Sectionsrath A. Krombholz (Schüler Bolzanos, als Dechant und Schuldistrictsaufseher in Böhmisch-Leipa höchst erfolgreich thätig gewesen, für die Volksschule begeistert), an dessen Stelle späterhin der jugendlich rüstige Ministerialsecretär A. Hermann trat, welcher sich schon im 30. Lebensjahre hervorragende Verdienste um die Regulirung der Volksschulen seines Heimatlands Schlesien erworben hatte.

[2]) Die große Zahl der Ministerialerlässe namentlich aus den Jahren 1851 — 1856 verliert ihr Befremdendes, wenn man erwägt, wie oft die ganz gleichen Verfügungen oder geringe Modificationen derselben für die einzelnen Kronländer abgesondert erlassen wurden.

[3]) 9. Juli, 21. Aug., 15. Nov. und 22. Dec. 1851, 2. März und 6. Sept. 1852, 2. und 28. Sept. 1853, 19. u. 21. Jan., 21. März, 4. Mai, 12. Oct. 1854, 11. Sept. 1855, 5. Aug. u. 21. Oct. 1858, 9. Mai, 9. Juli, 6. Oct. u. 22. Nov. 1859.

[4]) 10. Dec. 1851, 13. Sept. 1855, 27. Dec. 1856, 6. Mai 1857.

[5]) 23. Febr. 1852, 13. Nov. 1854, 12. Febr. 1855, 13. Febr. u. 5. Aug. 1858.

[6]) 13. Nov. 1854, 23. Juli 1856.

[7]) 3. Nov. 1856, 13. Febr. 1858.

[8]) 30. Sept. u. 26. Nov. 1851, 12. Febr. 1855, 12. Juli 1856.

[9]) 2. Dec. 1850, 29. April, 9. Juli, 15. u. 18. Nov., 4., 15. u. 17. Dec. 1851, 31. Jan., 22. Apr., 23. Mai, 30. Sept. 1852, 15. Febr., 29. Apr., 16. Juni, 11. u. 12. Oct. 1853, 8. Apr., 24. Juni u. 13. Nov. 1854, 18. Jan. u. 7. Juli 1855, 11. Jan., 31. März, 5. Mai, 30. Juli, 20. u. 22. Aug., 3. Nov. 1856, 10. Apr. u. 2. Juli 1857, 9. Febr. und 21. Oct. 1858, 16. Jan., 9. u. 17. Mai 1859.

[10]) 23. Nov. 1850, 23. März, 21. Mai, 30. Juli, 14. Sept., 5. u. 29. Oct. 1851, 2. März u. 25. Nov. 1852, 21. Febr. 1853, 7. Dec. 1855, 4. u. 12. März, 23. Juli u. 3. Nov. 1856, 27. Febr. u. 2. Juli 1857 — wozu noch die Normalvorschriften vom 26. Jan. 1855, 5. u. 6. Juni 1856 über die Schulfassionen mit den Erläuterungen vom 2. Nov. 1855, 6. Aug. u. 20. Sept. 1856 kamen.

[11]) 1. u. 26. Juli, 30. Sept., 19. Oct., 15. Nov. 1851, 13. Febr. u. 6. Juli 1853, 11. Dec. 1856.

[12]) 28. März, 19. Oct., 22. Dec. 1851, 28. Febr., 13. Oct., 31. Dec. 1852, 7. Juni 1853, 8. Apr., 26. Oct. u. 13. Nov. 1854, 30. Juli 1855, 14. Apr., 5. Mai u. 5. Juni 1856, 2. Juli u. 23. Sept. 1857, 11. Mai u. 21. Oct. 1858, 9. u. 17. Mai 1859.

g) die Anordnungen über die Vornahme von Privatistenprüfungen;[1])
h) die Verfügungen über Handhabung des Schulzwangs und der Schulberechtigung [2]), welchen übrigens die rasch fortschreitende Schulverbesserung wirksam unter die Arme griff.

Wenn man die Arten von Volksschulen, welche bis dahin bestanden oder neu in das Leben gerufen worden waren, unterscheidet, so bildeten allerdings die Hauptschulen und die Bürgerschulen den Gegenstand der vorwiegendsten Aufmerksamkeit, ohne daß jedoch deshalb die anderen bei Seite gesetzt wurden.

Den Trivialschulen wurde, wenn sie auch nicht in Pfarrhauptschulen sich verwandelten, die Sonderung in 3 Classen anempfohlen (1. Juli und 30. Sept. 1851) [3]); die formelle Abtheilung in 3 Classen erfolgte jedoch erst, als die Hauptschulen vierclassig eingerichtet wurden. Hiezu gab der Ministerialerlaß vom 15. Dec. 1853 den Anstoß, und jener vom 23. März 1855 vermittelte die sofortige Ausführung, indem er alle wesentlichen Verhältnisse einer solchen Schule zusammenfassend normirte, so daß späterhin nur noch einzelnes erläutert werden mußte (5. Febr. und 11. Dec. 1856).[4])

Die Erhebung von Trivialschulen zu eigentlichen Hauptschulen mußte an gewiße Bedingungen geknüpft werden (5. Jan. und 22. Oct. 1851, 3. Aug. 1853, 11. Febr. 1857); um so mehr wurde die Bildung von Pfarrhauptschulen fortwährend begünstigt, die innere Einrichtung derselben durch die Normalvorschrift vom 23. Febr. 1852 organisirt [5]) und die äußere Stellung durch zahlreiche Verordnungen näher bestimmt. [6])

Die Trennung der Geschlechter wurde mindestens in den obersten Classen der Hauptschulen anbefohlen (3. Oct. 1859), überhaupt aber der Organisation eigener Mädchenschulen besondere Aufmerksamkeit zugewendet (22. Jan. 1851, 5. Apr. 1855).

[1]) 5. Febr., 24. Mai, 5. Aug. 1856, 19. Febr. 1857, 20., 30. Sept. 1858, 7. Juni 1859.

[2]) 14. März, 10. April, 3. Juni, 9., 15., 26. Juli, 31. Aug., 19. Oct. u. 15. Nov. 1851, 23. Mai und 29. Nov. 1852, 29. Jan., 13. Febr., 27. April, 10. und 23. Mai, 24. Juli, 18. Oct., 29. Nov. 1853, 27. Febr. 1854, 4. Mai, 20. Juni, 24. Juli, 19. Oct. 1855, 28. Jan., 5., 25. und 26. Febr., 18. März, 28. Mai, 26. Juli und 26. Sept. 1856, 13. Febr. und 6. Mai 1857, 9. Juni, 23. Oct. 1858, 10. Aug. 1859.

[3]) Im einzelnen gehören hieher:
a) die Bestimmungen über den Religionsunterricht (1. Apr. 1854), namentlich an israelitischen Schulen (18. Aug. 1854, 9. Juli 1856, 20. Nov. 1858, 14. Febr. 1859);
b) die Regelung des Classenlehrersystems (30. Apr. 1852, 9. Aug. 1853, 24. Febr., 23. Mai und 15. Sept. 1854);
c) die Anordnungen über den Unterricht in der Landwirthschaft, dem Obstbau u. s. w. (3. Jan. 1852, 27. Febr. und 23. März 1854. 30. Nov. 1856), im Gesange (15. Juli 1851, 2. Dec. 1854) u. s. f.

[4]) Zur Ergänzung dienen:
a) die Normalvorschrift über Dauer des Schuljahrs und der Ferien vom 5. März 1855 mit den Nachträgen vom 18. und 22. Juni, 4., 24. und 30. Juli 1855;
b) die Festsetzung des Schulgelds (8. Febr. 1852, Normalvorschrift vom 26. Oct. 1854, 11. Mai 1858);
c) die zahlreichen Bestimmungen über Anstellungen von Directoren, Katecheten und Lehrern (4. Oct. 1850, 25. Apr., 6. Oct. und 10. Nov. 1851, 8. Sept. 1852, 18. Febr. und 12. Dec. 1853, 24. Febr., 23. Mai, 15. Sept. 1854, 19. Dec. 1855, 23. Oct. und 31. Dec. 1856, 3. Apr. 1857);
d) die Anordnungen über das Aufsteigen der Lehrer mit den Classen (30. Apr. und 18. Juni 1852, 25. Mai 1858, beschränkt durch die Verfügung vom 10. Dec. 1854).

[5]) Erneuert 23. Dec. 1857.

[6]) 11. Oct. 1854, 22. Oct. 1855, 12. Juli 1856, 10. März 1857, 8. Juni u. 21. Oct. 1858.

Das Wesen einer Normalschule wurde neuerdings präcisirt (27. Dec. 1852) und damit zugleich die Einreihung der bisherigen Kreishauptschulen unter die Normalschulen aufgehoben. [1])

Die Bürgerschulen erhielten nach mancherlei vorläufigen Verfügungen [2]) am 13. Aug. 1851 einen Lehrplan, welcher sie den Unterclassen vollständiger Realschulen möglichst annäherte. [3])

Auch die Einrichtung der wesentlich als Fortbildungsanstalt aufzufassenden Wiederholungsschulen wurde mindestens im allgemeinen festgestellt [4]) und durch die Normalvorschriften vom 6. Juli und 11. Nov. 1854 und 11. Mai 1855 noch näher bestimmt, die Betheiligung der Lehrer daran durch Remunerationen gefördert [5]) und der Besuch zugleich einer besonderen Aufmerksamkeit der Behörden anempfohlen. [6])

Endlich wurde zwar die Ertheilung des häuslichen Unterrichtes von manchen herkömmlichen Beschränkungen befreit (27. Juni 1850), aber die Einrichtung förmlicher Privatschulen und Erziehungsanstalten einer Normirung mit genauer Umgränzung der staatlichen Einflußnahme unterzogen. [7])

Auch die Verhältnisse des Schulbücherverlags wurden dahin modificirt, daß, nach Aufhebung der meisten Provincialbücherverläge, die Wiener Direction aus einer kleinen Landesanstalt, welche eigentlich als Departement des erzbischöflichen Consistoriums fungirte, zu einer Reichsanstalt erwuchs (29. März 1855) [8]), hiebei aber auch die Vertheilungen von Armenbüchern geregelt. [9])

Mit besonderem Nachdrucke arbeitete das Ministerium dahin, daß die Wichtigkeit des Unterrichts in der deutschen Sprache nicht verkannt und den Nationalitätsbestrebungen zum Opfer gebracht werde. Seine Verordnungen [10]) bahnten der Ueberzeugung den Weg, daß jener Unterricht häufig einem wahren Bedürfnisse entspreche und namentlich in einer Hauptschule nicht wohl zu entbehren sei, begünstigten jedoch

[1]) 27. Juni 1855, 21. März und 21. Nov. 1857, 15. April 1858.

[2]) 9. Juni, 30. Juli, 23. Oct., 8. Nov., 17. Dec. 1850, 11. Febr. und 13. Juni 1851.

[3]) Minder den Lehrplan, als die äußern Verhältnisse der Bürgerschule berührte eine lange Reihe nachfolgender Verordnungen (20. Oct. 1851, 15. Juli 1853, 21. Sept., 2. Oct., 2. Nov. 20. und 25. Dec. 1854, 5. März 1855, 30. Nov. 1856, 15. und 28. März, 24. April und 2. Juni 1858, 29. Aug. 1860).

[4]) 19. Febr. und 9. Sept. 1851, 17. Nov. 1852.

[5]) 12. Febr. und 11. Nov. 1850, 16. Mai und 5. Juni 1851, 5. Juli und 13. Aug. 1852, 27. December 1854.

[6]) 3. Apr. 1850, 15. Juli, 31. Aug., 16. Oct., 5. Nov. 1851, 18. Aug. 1852, 18. Oct. 1852 und 24. Oct. 1859.

[7]) Nach den Einzelbestimmungen vom 5. Nov. 1852, und 27. Febr. 1854, den Normalvorschriften vom 22. Septbr. 1857 und 20. Octbr. 1858 und den Nachtragsverordnungen vom 31. Dec. 1858, 16. Febr. und 2. Dec. 1859.

[8]) Das Detail ihrer Gebarung wurde geregelt mit den Erlassen vom 9. Aug., 27. Sept., 19. Oct. und 7. Dec. 1855, 14. Mai, 16. Juli, 6., 14. und 18. Aug., 12. Oct., 11. Dec. 1856, 5., 7., 9. und 24. Jan., 10. März, 29. Dec. 1857, 15. Febr., 8. und 15. Oct. und 29. Dec. 1858, 7. Febr., 16. Apr., 30. Nov. 1859, 19. Juni 1860. Auf die Verwaltung in Prag beziehen sich die Erlasse vom 11. Aug. 1856, 26. Jan., 16. März und 24. Aug. 1857, 15. Febr. und 27. Sept. 1858, 24. März 1859.

[9]) Normalvorschriften vom 4. Dec. 1856 und 2. Dec. 1858, Einzelverordnungen vom 12. Dec. 1852, 21. Febr. 1855, 26. Jan. und 3. Oct. 1857, 27. Jan., 10. und 28. August 1858, 7. Febr. und 4. Mai 1859.

[10]) 6. Sept. 1851, 20. Apr., 22. Juli, 17. Oct. 1853, 12. Juni 1857, 11. März 1858 für Böhmen; 20. Nov. 1850 und 11. Dec. 1854 für Mähren; 1. Jan. 1851 für Schlesien; 25. Oct. 1851 für Kärnten; 19. Dec. 1853 und 12. Juni 1857 für Küstenland; 27. Febr. 1854 und 30. Nov. 1855 für Dalmatien.

überall die Aufnahme mehrerer Landessprachen in die Volksschule [1]) und ordneten das Verhältnis derselben zu einander. [2])

Die alten Schulbücher wurden beseitigt und mit Benützung der seitherigen Erfahrungen auf dem Gebiete der Erziehungs- und Unterrichtslehre neue Bücher verfaßt, welche den Elementarunterricht stufenweise fortführen und zu einem einheitlichen Ganzen gestalten. Die Sprachlehren für die untern Classen entfielen ganz, hingegen wurde der Lesestoff, welcher bisher größtentheils aus sogenannten moralischen Erzählungen und ähnlichen Aufsätzen bestanden hatte, durch erweiterte Mittheilungen aus der Natur- und Länderkunde, ganz besonders aber durch Darstellungen aus der vaterländischen Geschichte vermehrt. [3]) Sämmtliche Bücher mußten nach den neuen Mustern auch in böhmischer, polnischer, ruthenischer, slovenischer, kroatischer, serbischer, italiänischer, rumänischer und magyarischer Sprache nachgebildet und selbständige Bücher zur Vermittlung der Aneignung der deutschen Sprache für die nicht-deutschen Nationalitäten verfaßt werden. [4]) Da die Lesebücher endlich auch das kirchlich-confessionelle Element aufnehmen sollten, bedurfte man eigener Ausgaben für die evangelischen und für die israelitischen Volksschulen. [5]) So kam es, daß der Schulbücherverlag in Gegenständen der Volksschule seit dem J. 1847 bis zum J. 1859 von 58 deutschen und 52 nicht-deutschen Artikeln (in 6 verschiedenen Sprachen) auf 90 deutsche und 333 nicht-deutsche (in 10 Sprachen) anwuchs.

Die verbesserte Form der Präparandenschulen entwickelte sich allmählich [6]) und war ein Gegenstand besonderer Aufmerksamkeit der Volksschulinspectoren. Zahlreiche Verordnungen betrafen die Begründung pädagogischer Stipendien; [7]) aber auch die erleichternden Ausnahmen für die Zurücklegung des

[1]) 17. Juli, 20. Oct. und 20. Nov. 1850, 1. Jan., 25. Oct. und 18. Nov. 1851, 17. Oct. und 19. Dec. 1853, 14. u. 16. Juni, 9. u. 11. Dec. 1854, 17. Febr. u. 30. Mai 1855, 14. Apr. 1856, 6. Apr. und 12. Juni 1857, 8. Oct. 1859.

[2]) Der in späterer aufgeregter Zeit gegen das Ministerium gerichtete Vorwurf der Germanisirungslust erscheint völlig unbegründet, zumal die maßgebendsten Persönlichkeiten desselben nach ihren Antecedentien mit größerem Rechte zu den Begünstigern der entgegengesetzten Richtung gezählt werden konnten. Sehr treffend sprach sich hierüber Helfert aus in dem Werke: „Die sprachliche Gleichberechtigung in der Schule, Prag 1861."

[3]) Die Fibel entwarf Schulrath Becker, die zwei Sprach- und Lesebücher Professor Th. Vernaleken, das dritte Lesebuch Becker mit Hinzufügung der nach einem Programm der Professoren A. Jäger und W. Tomek von dem Priester J. Schöpf ausgearbeiteten historischen Lesestücke, das dritte Sprachbuch Vernaleken, die Anleitung zu Briefen und Geschäftsaufsätzen Becker. Bei der Umarbeitung des Entwurfs der Fibel wurde namentlich eine Reihe von Beiträgen des Fürstbischofs Diepenbrock benützt; mehrere Volksschulinspectoren nahmen an der Umarbeitung der Lesebücher Theil. Die Rechnungsbücher verfaßte Schulrath F. Možnik. — Der gesammte Lesestoff umfaßte früher 30½, gegenwärtig 51 Druckbogen.

[4]) Unter den hierbei Betheiligten ragen hervor: Domherr W. Winařicky, Ministerialsecretär J. Jireczek, Professor M. Hattala bezüglich der böhmischen, Fürstbischof Slomschek, Schulrath Možnik, Lehrer P. Mussy hinsichtlich der slovenischen u. s. f.

[5]) Unter den Bearbeitern erscheinen: Superintendent E. Pauer, Consistorialrath Franz, Professor K. Kuzmany u. a. m., Professor W. Wessely u. s. w.

[6]) Nach den vereinzelten Anordnungen vom 26. Nov. und 22. Dec. 1850, 27. Febr., 28. Juni, 3., 15., 18. Juli, 6. Sept., 6. Oct. und 3. Nov. 1851, die Normalvorschriften vom 7. Jan. und 28. Oct. 1852, 29. Mai 1853, 20. März 1854, und 13. Sept. 1855, neben und nach denselben die Erläuterungen vom 11. Sept., 3. Nov. und 27. Dec. 1852, 3. und 4. Juni, 9. Nov., 5. und 19. Dec. 1853, 23. März 1854, 26. Mai 1855, 6. Mai 1856, 29. Aug. und 22. Oct. 1855, 15. Jan., 16. März und 27. Dec. 1859.

[7]) 13. Juli und 6. Aug. 1850, 1. Aug. 1851, 30. März, 16. Juni, 30. Juli, 17. Aug. 26. Sept. 1853, 29. Dec. 1854, 16. Apr., 13. u. 14. Sept., 6. Nov. 1855, 2. u. 22. Juli, 23. Aug., 6. und 18. Dec. 1856, 3. März 1857, 10 Sept. und 3. Nov. 1858, 19. Juli 1859, 6. und 25. März und 3. Mai 1860.

Lehrerbildungscurses dauerten im Drange der Verhältnisse theilweise fort. [1]) Der Bildungsgang für Mädchenlehrerinnen [2]) und jener für Lehrer der Bürgerschulen schloßen sich an. [3])

Die wiederholt (15. Apr., 1. Juli und 14. Sept. 1850) nachdrücklichst urgirten Lehrerversammlungen wurden durch eine eigene Normalvorschrift geordnet (26. Mai 1851, 28. Aug. 1855) und der persönlichen Einwirkung der Schulräthe anempfohlen, [4]) die Schulbibliotheken im Interesse des Lehrerstandes dringend befürwortet (13. Jan. und 27. Febr. 1854, 19. Mai und 10. Juli 1856).

Das Provisorium hinsichtlich der Kostenaufbringung für die Volksschulen bestand auch während und nach Abwicklung des Grundentlastungsgeschäftes fort, [5]) so daß nicht einmal die freiwillige Zurücklegung des Patronats gestattet war. [6]) Doch wurden die zu Gunsten der ehemaligen Dominien zugelassenen Modificationen der Concurrenzbestimmungen aufrecht erhalten und erweitert, [7]) hingegen die Gemeinden um so mehr zu Beiträgen angehalten, je größere Vortheile ihnen die Grundentlastung gebracht hatte, [8]) und nebst dem zwangsweisen Vorgange auch eine moralische Nöthigung gebilligt. [9])

Weit minder, als hinsichtlich der Leistungspflicht, wurde Feuchterslebens Plan hinsichtlich des Einflusses der Gemeinden auf die Volksschule festgehalten. Die Theilnahme der gesammten Gemeindevertretung oder eines Comités derselben sollte sich fast nur auf die Sicherstellung der Leistungen für die Schule beschränken (1. Juli und 30. Sept. 1851), die Leitung aber, soweit von einer solchen überhaupt die Rede war, auch fernerhin mittelst der längst antiquirten Ortsschulaufseher geübt werden. [10])

Nach der einen Seite erhielten die Bezirks-, Kreis- und Landesbehörden einen verstärkten Einfluß auf die Schulverwaltung. Dies galt namentlich seit Organisirung der neueren Bezirksämter (14. Sept. 1852 und 10. Jan. 1853), deren Wir-

[1]) 24. Sept., 9. Oct., 7., 18., 19. Nov. 1850, 17. und 27. Febr., 18. Juli, 29. Aug., 26. Sept., 5. Oct., 15. Dec. 1851, 13. Juni, 26. Juli, 24. und 28. Oct. 1852, 3. März, 11. Oct., 7. und 19. Dec. 1853, 17. und 23. März 1854, 26. Mai und 13. Sept. 1855, 21. März 1857, 27. Dec. 1859.

[2]) Normalvorschriften vom 22. Jan. 1851, 26. Juli und 21. Dec. 1852, 30. Juli und 31. Aug. 1853, 10. Oct. 1856; Einzelverordnungen vom 26. Nov. 1851, 6. Jan. 1852 und 21. März 1857.

[3]) Normalvorschrift vom 2. Nov. 1854 mit den Einzelnverordnungen vom 18. Dec. 1856. und 17. November 1858.

[4]) Weitere Verordnungen in dieser Rücksicht: 3. Jan. 1852, 23. Mai und 10. Dec. 1854, 30. Juli 1855, 14. Jan. und 12. Juni 1857, 25. Juli 1860.

[5]) 15. Juli 1851, 13. und 21. März, 13. Oct. 1852, 3. Febr. 1854, 16. April 1856, 9. Febr. 1857, 21. und 25. Mai 1859.

[6]) 25. Sept. 1852, 14. Jan. 1853.

[7]) 11. Jan. und 21. Apr. 1851, 13. März, 17. Juni und 27. Juli 1852, 10. und 11. Apr. 1853, 5. Juli 1854, 20. März 1855.

[8]) 21. Juni, 27. Oct. und 20. Nov. 1850, 3. Jan. und 28. März 1851, 23. Mai 1852, 15. Aug. und 6. Nov. 1854, 17. und 23. Jan., 16. Apr. und 27. Dec. 1856, 19. Febr. und 28. Oct. 1857, 17. Mai und 22. Nov. 1859.

[9]) Im Zusammenhange damit stand die Beschränkung der Leistungen aus den Schulfonds, deren stetes Deficit allerdings die Anspruchnahme auf die strengste Nothwendigkeit einengen mußte (12. Apr., 21. Juni, 29. Sept., 2. Dec. 1850, 11., 21., 28., 29. März und 14. Sept. 1851, 21. und 31. Jan. 1852, 7. Juni und 21. Nov. 1853, 12. Juni und 13. Nov. 1854, 27. März, 12. Mai, 7. Juni und 8. Oct. 1855, 28. Oct. 1857 und 17. Mai 1859).

[10]) 22. März, 12. und 20. Dec. 1852, 6. Jan. und 24. Juli 1855, 26. Febr. 1856, 23. und 28. Febr. 1859.

kungskreis sich eben in dieser Richtung immer mehr erweiterte.[1]) Das Eingreifen der Landesschulräthe wurde durch die Normalvorschrift vom 28. Aug. 1854 definitiv geordnet. Mittelst einer großen Anzahl von Berichterstattungen und Tabellen wollte sich das Ministerium in genauer Kenntnis der Schulverhältnisse erhalten.[2])

Das vorzüglichste Gewicht aber wurde auf die kirchliche Beaufsichtigung der Schule gelegt. Der Ortsseelsorger blieb nicht bloß der unmittelbare Schulvorstand, sondern behielt auch den Einfluß auf die Bezeichnung des Ortsschulaufsehers, selbst das Ausschließungsrecht für eine Gemeindedeputation[3]). Die Stellung des Schulbezirksaufsehers wurde gesichert[4]) und sein Verhältnis zur Bezirksbehörde genau abgemessen.[5])

Am 18. August 1855 wurde das Concordat mit dem apostolischen Stuhle unterzeichnet, welches in seinen Artikeln V, VI und VIII folgende Bestimmungen enthält:

„Der ganze Unterricht der katholischen Jugend wird in allen sowohl öffentlichen als nicht-öffentlichen Schulen der Lehre der katholischen Religion angemessen sein; die Bischöfe aber werden kraft des ihnen eigenen Hirtenamts die religiöse Erziehung der Jugend in allen öffentlichen und nicht-öffentlichen Lehranstalten leiten und sorgsam darüber wachen, daß bei keinem Lehrgegenstande etwas vorkomme, was dem katholischen Glauben und der sittlichen Reinheit zuwiderläuft. Niemand wird .... die Religionslehre in was immer für einer öffentlichen oder nicht-öffentlichen Anstalt vortragen, wenn er dazu nicht vom Bischofe des betreffenden Kirchensprengels die Sendung und Ermächtigung erhalten hat, welche derselbe, wenn er es für zweckmäßig hält, zu widerrufen berechtigt ist. Alle Lehrer der für Katholiken bestimmten Schulen werden der kirchlichen Beaufsichtigung unterstehen. Den Schuloberaufseher des Kirchsprengels wird Seine Majestät aus den vom Bischofe vorgeschlagenen Männern ernennen. Falls in den gedachten Schulen für den Religionsunterricht nicht hinlänglich gesorgt wäre, steht es dem Bischofe frei, einen Geistlichen zu bestimmen, um den Schülern die Anfangsgründe des Glaubens vorzutragen. Der Glaube und die Sittlichkeit des zum Schullehrer zu Bestellenden muß makellos sein; wer vom rechten Pfade abirrt, wird von seiner Stelle entsetzt werden."

Eine Consequenz dieses Vertrags war die Aufhebung des Schulinspectorats zu Venedig (21. Febr. 1857), der Provincial- und Districtsaufsichten im gesammten lombardisch-venetianischen Königreiche (17. Jan. 1860) und die Uebertragung der Geschäfte

[1]) 8. Apr. 1854, 27. Jan. u. 24. Juli 1855, 26. Juli 1857, 5. März u. 7. Mai 1858.

[2]) 19. und 31. Dec. 1850, 19. und 27. Jan., 21. Febr., 26. Mai, 19. Juni, 13. Juli, 21. Aug., 19. Nov. und 3. Dec. 1851, 2. Apr., 23. Mai, 6. Sept. und 14. Dec. 1852, 21. Jan., 20. Apr., 8. Aug. und 2. Sept. 1853, 8. Febr., 21. März, 1. und 5. Apr., 1. und 4. Mai, 7. Oct., 11. Dec. 1854, 29. März, 22. Oct. und 10. Nov. 1855, 6. Febr. und 27. Dec. 1856, 24. Febr., 2. und 16. März 1857, 16. März und 10. Mai 1859.

[3]) 12. und 20. Dec. 1852, 6. Jan. 1855, 30. Sept. 1857.

[4]) 29. Juni 1850, 31. Juli 1852, 28. Sept. 1853, 30. Mai und 10. Sept. 1854, 21. Febr. und 24. Juli 1855, 5. März und 10. Dec. 1858, 31. Dec. 1859.

[5]) Auch der confessionelle Charakter des Volksschulunterrichts wurde schon in den ersten Jahren des Ministeriums Thun bei wiederholten Anlässen nachdrücklich betont, die Unterbringung katholischer Kinder in akatholischen Schulen neuerdings verboten (19. Sept. 1851 und 27. Oct. 1852) und die Uebergabe derselben an akatholische Erzieher untersagt (21. Nov. 1852 und 28. Juni 1854).

des ersteren an Diöcesanschuloberaufseher, der Geschäfte der letzteren an die kirchlichen Schulbezirksaufseher. [1])

Die Ergebnisse der Thätigkeit des Ministeriums Thun im Volksschulwesen werden im Folgenden noch klarer hervortreten. Hier sei nur einzelnes erwähnt.

Die Zunahme [2]) der Schulenzahl und der Schülerzahl bis 1860 betrug in Percenten der Ziffer von 1847:

in Oesterreich unter der Ens	2,20	—	13,88
" " ob " "	1,85	—	2,18
" Salzburg	13,75	—	12,71
" Steiermark	8,03	—	13,14
" Kärnten	11,67	—	17,29
" Krain	142,85	—	149,32
im Küstenland	31,81	—	32,21
in Tirol und Vorarlberg . .	6,10	—	0,05
" Böhmen	7,78	—	14,93
" Mähren	10,12	—	6,24
" Schlesien	10,52	—	—
" Galizien	8,56	—	44,42
" der Bukowina	118,36	—	47,76 [3])

Mit großer Lebhaftigkeit betheiligten sich, nachdem das Gefühl der Wichtigkeit allgemeiner Bildung rasch Wurzel zu schlagen anfieng und die Schulverbesserung aus der Tretmühle der alten Trias von Unterrichtsgegenständen herausschritt, namentlich die Gemeinden an Beiträgen für Schulzwecke. Schon im ersten Jahre des Wirkens der Landesschulbehörden wuchsen durch Beiträge aus nicht-öffentlichen Fonds für Volksschulen 99,386 fl. an einmaligen Leistungen in Geld oder Naturalien und 48,185 fl.

[1]) Nur bezüglich der Militärgrenze, welche seit Creirung des Unterrichtsministeriums hinsichtlich ihres Schulwesens in oberster Instanz dem Kriegsministerium unterstellt wurde, dauerte die militärische Organisirung der Schulverwaltung fort.

[2]) In Dalmatien, dem lombardisch-venetianischen Königreiche und der Militärgränze fand keine weitere Zunahme der Schulen und der Schüler statt. Im allgemeinen halten beide Columnen fast gleichen Schritt; in Oesterreich unter der Ens nahm durch Wiens Verhältnisse der Schulbesuch in auffallendem Grade stärker zu, als die Schulenzahl, in Tirol, wo ohnehin der Schulbesuch vollzählig war, fand das Umgekehrte statt, in Schlesien brachten drückende Nahrungsverhältnisse eine Lücke in der Benützung der neuen Schulen hervor, wogegen in Galizien und der Bukowina zwar der Schulbesuch sehr gleichförmig, die Schulenzahl aber minder ebenmäßig zunahm.

[3]) Von großer Wichtigkeit ist hierbei insbesondere die Vermehrung der Hauptschulen. Sie beträgt in Percenten der Ziffer von 1847

für Oesterreich unter der Ens	294,4
" " ob " " und Salzburg	37,5
" Steiermark	88,9
" Kärnten und Krain	60,0
" das Küstenland	38,5
" Tirol und Vorarlberg	13,3
" Böhmen	80,0
" Mähren und Schlesien	74,1
" Galizien und Bukowina	37,2
" Dalmatien	57,1

an Jahresbeiträgen beider Arten zu [1]), und dieser Eifer blieb so nachhaltig, daß beinahe die gesammte Schulverbesserung und Schulenvermehrung ohne Beiträge des ohnehin überlasteten Staatsschatzes durchgeführt wurde. Die Provincialhauptstädte und viele größere Landstädte setzten eine Ehre darein, ihre Trivialschulen in Hauptschulen umzugestalten, die letzteren auch noch mit Bürgerschulen zu erweitern; die israelitischen Gemeinden Böhmens und Mährens strebten um die Wette nach Errichtung eigener Hauptschulen. Für Schulgebäude, Lehrmittel u. drgl. wurden beträchtliche Summen opferwillig dargebracht [2]) und

[1])

	In Gelde		An Naturalleistungen	
	als Capital	als Jahresbeitrag	ein für allemal	jährlich zugesichert
	Gulden österreichischer Währung.			
Oesterreich u. d. Ens .	37,669	15,218	4,694	128
Oesterreich o. d. Ens .	2,288	1,050	—	—
Salzburg	788	151	—	—
Steiermark	867	724	—	.
Kärnten	—	1,753	769	80
Krain	6,720	2,216	—	1,860
Tirol u. Vorarlberg .	11,150	1,426	—	21
Böhmen	—	6,553	1,789	1,529
Mähren	7,724	8,222	169	59
Schlesien	20,271	1,073	4,374	211
Galizien	114	2,914	—	2,997
Summe	87,591	41,300	11,795	6,885

[2]) So wie im Eingange dieses Abschnittes die Verhältnisse vor Maria Theresias Schulreform anmerkungsweise etwas näher detaillirt wurden, so möge auch hier aus der Fülle von höchst erfreulichen Thatsachen einzelnes hervorgehoben werden. Dem Beispiele der Großcommune Wien, welche innerhalb 11 Jahren nebst den gesammten Schuleinkünften 1,816,624 fl. aus allgemeinen Gemeindemitteln für Volksschulzwecke darbrachte, folgten nicht bloß die Orte der nächsten Umgebung (unter denen namentlich Fünfhaus, Ottakring, Grinzing u. a. hervorleuchten), sondern auch andere Theile Niederösterreichs freudig nach, so daß z. B. im politischen Bezirke Baden die Jahresausgaben der 16 kleineren Gemeinden, vom Sitze des Bezirksamtes abgesehen, für Schulzwecke innerhalb eines Septennium's sich verdoppelten (von 3200 fl. auf 6400 fl. stiegen). In den 3 Jahren von 1851—1853 wurden in Oesterreich ob der Ens 55 neue Schulgebäude hergestellt, 33 größere Adaptirungen vorgenommen, überhaupt bis 1858 für Schulbauten 480,000 fl. aus Gemeindemitteln beigetragen. Das Schulwesen von Gratz gestaltete sich ganz neu, und die lange zurückgebliebene Süd-Steiermark begann endlich für die Volksschule sich zu regen, während man in Ober-Steiermark den verbesserten Unterricht auch als ein Hauptmittel wider den Cretinismus schätzen lernte. Das zum großen Theil nicht eben wohlhabende Kärnten brachte aus Gemeindemitteln in den obgedachten 3 Jahren allein 12,500 fl. für die Volksschule dar, wovon die Hälfte als jährlich wiederkehrende Leistung sich fortsetzte. Im gleichen Zeitraume bestritten die Gemeinden Krains für Schulbauten einen Aufwand von 17,000 fl. und übernahmen jährliche Mehrauslagen von 12,000 fl. Bis zum Jahre 1858 steigerte sich die letztere Summe, trotz aller Ungunst der äußeren Verhältnisse, auf 36,500 fl. Bis dahin waren aber auch 46 neue Schulgebäude eingerichtet, 8 andere erheblich erweitert worden, und selbst im Kriegsjahre 1859 wurden 50,000 fl. für Schulbauten geopfert, so daß im ganzen mindestens 200,000 fl. den Aufwand der Gemeinden in dieser Rubrik während 9 Jahren darstellten. Im Küstenlande begann das Streben nach Vermehrung und Verbesserung der Schulen erst etwas später, wurde aber dann so energisch gefördert, daß in dem einzigen Jahre 1856 die Gemeinden 100,000 fl. für diesen Zweck votirten; leider erlosch aber in Istrien die regere Sorgfalt für die Jugendbildung bald wieder gegenüber der politischen Agitation. In Tirol, wo ohnehin der Elementarunterricht stets eifrig gepflegt wurde, bemühte man sich vorzüglich, für Kinder, welche im Winter zur Pfarrschule nicht gelangen können, sogenannte Stobenschulen zu eröffnen, deren

andere Schulwohlthäter [1]) concurrirten bis in den fernsten Osten mit den Communen.

Schüler allerdings oft nur 5—15 sind, aber sonst ohne allen Unterricht bleiben würden; die nur aus 12 Hütten bestehende Gemeinde Hoch-Krumbach errichtete mit mühevoll zusammengebrachten 300 fl. eine solche Schule, obwohl sie nicht mehr als 3 schulfähige Kinder zählt. In Böhmen betrugen die Auslagen der Gemeinden für Schulbauten und größere Herstellungen innerhalb eines Quadrienniums über 1,000,000 fl.; in dem einzigen Brünner Kreise Mährens wurden während des Jahres 1857 die Lehrerdotationen um 36,000 fl. erhöht, wobei noch mehr als 3000 fl. bisheriger Zubesserungen aus dem Schulfond demselben erspart blieben. In Schlesien, wo mit besonderem Eifer in dritthalb Jahren die vollständige Schulenregulirung durchgeführt ward, verausgabten die Gemeinden gleichzeitig (1851—1853) 80,000 fl. für die Erbauung von 20 neuen Schulen und die Herstellung von 57 größeren Adaptirungen, während 24,000 fl. den Jahresauslagen für Volksschulen zuwuchsen. In Galizien wurde während des einzigen Jahres 1853 eine Hauptschule sammt 66 Trivialschulen errichtet und hierfür die Dotation von 16,000 fl. übernommen. In den nächstfolgenden Jahren bewies besonders Westgalizien unter mislichen Verhältnissen einen regen Eifer für die Volksschule, so daß kein Monat vorübergieng, ohne Beweise desselben zu verzeichnen; seit 1856 begann auch Ostgalizien wetteifernd zu folgen. Eine bisher noch nicht gekannte Thätigkeit für Schulzwecke erwachte in der Bukowina, wo bis zum J. 1851 außer den Städten fast nur die deutschen Ansiedlungen mit Schulen gut bedacht waren und die nationellen in einem Grade fehlten, daß noch im J. 1854 zwei politische Bezirke mit einem Flächeninhalte von 18 Quadratmeilen und einer Bevölkerung von 55,000 Bewohnern eine einzige Trivialschule in der nördlichsten Ecke besaßen. Einzelne Geistliche begannen mit der Gründung von Lese- und Gesangschulen; hier und da folgte eine Gemeinde. Doch blieb die Mehrzahl derselben der Sache fremd, bis die Activirung einer eigenen politischen Landesbehörde (gesondert von Galizien) einen lebhafteren Impuls brachte. Nun entstanden binnen 2 Jahren 70 neue Schulen, und die Gemeinden widmeten namentlich die zum Nationalanlehen (1854) subscribirten Beiträge häufig zur Gründung von Localschulfonds. Die in einem völlig abgeschiedenen Gebirgsthale gelegene, aus 80 deutschen und slovakischen Familien bestehende Colonie Pojana Mikului gründete sich eine völlig directivmäßige Schule, und die meist in zerstreute Weiler aufgelösten Ortschaften des von jedem Verkehr fast abgeschlossenen Putillaer Bezirks theilten sich in 4 Gruppen, um eben so viele Schulen ins Leben zu rufen. Bei der bunten Mischung der Religionsbekenntnisse in jenem fernen Lande sah man nicht selten Gemeinden der verschiedensten Confessionen für dieselbe Schule thätig. Selbst in Dalmatien begann die seit geraumer Zeit stille gestandene Theilnahme für die Volksschule seit 1856 sich wieder zu regen und lieferte innerhalb 4 Jahren die Steigerung der fixen Gemeindebeiträge von 5500 fl. auf 24000 fl.

[1]) Unter denselben erscheinen mehrere Kirchenfürsten (von denen der verewigte Wiener Erzbischof Milde mit der Fundirung eines jährlichen Unterstützungsbetrages von 8,000 fl. für die Lehrer der Diöcese voran steht), viele Grundbesitzer und Schulpatrone (die Fürstinnen Liechtenstein und Lobkowitz, die Grafen Caboga, Kolowrat, Lanckoronski, Mier, Franz Thun u. a., die Bukowinaer Grundherrnfamilien Hormuzaki, Kostin, Mustazza, Petrino u. s. f.), aber auch einzelne Seelsorger (namentlich in Galizien), die Leiter der Volksschulen (unter denen Jaksch 50,000 fl. für Volksschulzwecke, Maresch beträchtliche Opfer für die Leitmeritzer Präparandie darbrachte u. s. w.), einzelne Gewerke (z. B. Rosthorn zu Prävali in Kärnten) und Fabrikbesitzer (wie jene der Orte Reindorf und St. Veit nächst Wien). Durch den Freiherrn v. Welden angeregt, entstand in Wien bereits 1851 ein Frauenverein für Arbeitsschulen, welcher nebst den Abtheilungen des älteren Frauen-Wohlthätigkeitsvereines bald den segensreichsten Einfluß auf Ausbreitung des Unterrichts in weiblichen Arbeiten äußerte; schon im J. 1854 besaßen beide Vereine 25 Arbeitsschulen mit 2500 Schülerinnen, welche hierdurch meistens dem Straßenbettel und der häuslichen Verwahrlosung entzogen wurden. Der Ausschuß des katholischen Centralvereins für Ober-Oesterreich bemühte sich rastlos um Schulstiftungen. In Tirol bildeten sich Vereine zur Förderung des Schulbesuchs durch Unterstützung armer Schulkinder. In Böhmen wurden an höheren Festtagen und bei anderen Gelegenheiten Collecten zu gleichem Zwecke vorgenommen und ergaben innerhalb 8 Jahren 100,000 fl. Selbst in den Gebirgsgegenden des schlesischen Schulbezirks Jablunkau bildete sich im J. 1853 ein Verein zur Unterstützung armer Schulkinder. Geldspenden zur Anschaffung von Kleidungsstücken und Schulpreisen und andere Leistungen zur Förderung der Schulzwecke konnten jährlich in langen Reihen

Auch die Zahl der tüchtigen Lehrkräfte nahm rasch zu, und, um nur bereits Verstorbener zu gedenken, zählten die Normalschuldirectoren F. Schubert [1]) und J. Strehl, [2]) die Lehrerbildner F. Hermann [3]) und V. Sylawinski [4]) zu den vorzüglichsten Schulmännern der Gegenwart. Eine Schulliteratur mit Theilnahme von Lehrern und Leitern der Volksschule entstand, die Lehrerversammlungen trugen ihre Früchte, Schulbibliotheken bildeten sich und wurden eifrig benützt. Die innere Seite des Schulunterrichts gestaltete sich immer erfreulicher, und hierdurch gewannen auch wieder die Schulen an Achtung und Anerkennung bei dem Volke. [5])

Der 20. Oct. 1860 brachte die Auflösung des Unterrichtsministeriums, dessen Agenden dem neu geschaffenen Staatsministerium zugewiesen wurden. Schon nach wenigen Wochen (13. Dec. 1860) trat aber an die Spitze desselben Ritter von Schmerling, [6]) welcher als einen der Grundsätze seiner Verwaltung Bacons alten Spruch proclamirte „Wissenschaft ist Macht" und an demselben treu festzuhalten bemüht war.

Während ihn der erste Aufbau des Verfassungswerkes ganz in Anspruch nahm, zog als eine Art Rechenschaftslegung über den Zustand des österreichischen Schulwesens im allgemeinen und des Volksschulwesens insbesondere die großartige Ausstellung

verzeichnet werden. Auch die persönliche Theilnahme der Chefs der politischen Landesbehörden für die Volksschule gehört hieher, und sind in dieser Rücksicht namentlich Erzherzog Karl Ludwig, die Grafen Chorinsky und Rothkirch, die Freiherrn Bach, Emminger, Kalchberg, Kellersperg u. a. zu nennen.

[1]) Ferdinand Schubert, Sohn eines Lehrers, Bruder des berühmten Componisten, starb nach fünfzigjähriger Wirksamkeit im Lehramte als Director der Wiener Normalhauptschule zu St. Anna am 26. Febr. 1859.

[2]) Johann Strehl, Schuberts Nachfolger in der Direction, starb schon am 28. Nov. 1862; als Lehrer und Schriftsteller hat er auf die Hebung des elementaren Rechnungsunterrichts in Oesterreich einen maßgebenden Einfluß geübt, wie kein Zweiter, die Gediegenheit seiner Rechnungsbücher ist von allen Schulmännern längst anerkannt.

[3]) Franz Hermann verschaffte der Prager Lehrerbildungsanstalt jenen Ruf, welcher Zöglinge bis aus dem fernsten Osten her, wie einst zu Felbiger und Kindermann, versammelte. Seine Methodenbücher (von der Behandlung der Fibel beginnend und bis zur Bürgerschule aufsteigend) erwarben ihm einen ehrenvollen Platz in der Geschichte der Pädagogik († 13. Dec. 1862).

[4]) Vincenz Sylawinski war die Seele der Krakauer Präparandenschule für Lehrerinnen, und nahm auf die in Klöstern untergebrachten Mädchenschulen der westgalizischen Hauptstadt den wohlthätigsten Einfluß († 11. Dec. 1859).

[5]) In Dalmatien fand die erste Lehrerconferenz im Oct. 1855, in Galizien erst 1856 statt, in der Bukowina, im lombardisch-venetianischen Königreiche und in der Militärgrenze fehlen sie noch so gut als ganz; in den andern Ländern wurden sie desto eifriger betrieben, so daß durchschnittlich in jedem Schulbezirke zweimal im Jahre eine solche Versammlung statt findet. — Die böhmischen Schulbibliotheken wuchsen innerhalb eines Jahrzehnts von 644 mit 95,000 Bänden auf 900 mit 153,442 Bänden an. In Böhmen, Mähren und Schlesien war auch die Betheiligung des Lehrstandes an der Landwirthschaft eine besonders lebhafte, die Zahl der Obstgärten bei Schulen wuchs innerhalb eines Septenniums von 849 mit 60,000 auf 1,800 mit 170,000 veredelten Bäumchen heran. In Schlesien nahm überdies die Bienenzucht einen raschen Aufschwung, indem daselbst im J. 1860 bereits 80 Schulen mit derselben sich beschäftigten und nahe an 500 Bienenstöcke besaßen.

[6]) Anton Ritter von Schmerling, welcher sich anfänglich dem judiciellen Staatsdienste widmete, stand im 43. Lebensjahre, als ihn die österreichische Regierung im März 1848 zum Vertrauensmann für die Berathungen der Reichsverfassung ernannte. Seine Thätigkeit als Reichsminister des Innern (15. Juli bis 15. Dec. 1848) und als Bevollmächtigter Oesterreichs bei der Centralgewalt (April 1849), sodann aber als Justizminister des Kaiserstaats ist bekannt. Seit seinem Ausscheiden aus dem Ministerium Schwarzenberg (1851) kehrte er zur judiciellen Laufbahn zurück, zu deren Spitzen er fast ein Decennium lang gehörte.

von Schul- und Unterrichtsgegenständen zu Wien allgemeine Aufmerksamkeit auf sich (Februar 1862), welche aus Anlaß der londoner Weltausstellung unter Helferts Leitung in das Werk gesetzt wurde und Grundrisse, Ansichten u. dgl. von Schulhäusern, die interessantesten Lehrbehelfe und Schulrequisiten, wie sie in den einzelnen Schulen wirklich im Gebrauche stehen, Schülerarbeiten und andere den Erfolg des Unterrichts zur Schau stellende Gegenstände u. s. f. in einer seltenen Auswahl vereinigte, hierdurch aber einer sachkundigen, gerechten Würdigung der Leistungen Oesterreichs auf allen Gebieten des öffentlichen Unterrichts, namentlich aber auch auf jenem der Volksschule, den mächtigsten Vorschub leistete. [Vgl. Päd. Enc. Bd. IV S. 289 f. Die Red.]

Dem Schlusse der ersten Reichsrathssession folgten weitere Veränderungen in der Leitung des öffentlichen Unterrichts. Helferts Stelle nahm K. (Freiherr von) Lewinski [1]) ein (30. Apr. 1863) und ein gefeierter Lehrer der Prager Universität R. v. Hasner [2]) wurde an die Spitze des neu geschaffenen Unterrichtsraths berufen (15. Juni 1863). Nach kurzer Unterbrechung kehrte neue Thätigkeit in die oberste Unterrichtsbehörde zurück, für deren Wirken noch ein weites Feld sich öffnet. [3])

II. Bestand. Die Verhältnisse, unter denen die Volksschule in den einzelnen deutsch-slavisch-italiänischen Ländern des Kaiserstaats besteht, tragen bei manchen provinciellen Eigenthümlichkeiten doch sehr viel Gemeinsames an sich, und dieses soll in einer möglichst systematischen Reihenfolge den Inhalt einer Darstellung bilden, welche zuerst (1—7) die allgemeinen Grundsätze, sodann (8—34) das wichtigste Detail der Durchführung, endlich (35—42) gewiße der Volksschule nächst verwandte Gegenstände bespricht. [4])

1. Die Volksschulen der deutsch-slavischen und italiänischen Länder des österreichischen Kaiserstaates sind gegenwärtig entweder Trivialschulen oder Hauptschulen.

[1]) Karl Lewinski widmete sich in seinem Heimatlande Galizien der judiciellen Laufbahn, bis Minister Graf Stadion ihn der politischen zuführte, in welcher er namentlich als Leiter der Preßangelegenheiten die allgemeinste Anerkennung erwarb, und Schmerlings Vertrauen ihn an die Spitze der Unterrichtsverwaltung stellte.

[2]) Leopold Hasner R. v. Artha, Sohn eines hochverdienten Justizbeamten, selbst thätiger Schriftsteller auf dem Gebiete der Rechtsphilosophie und Volkswirthschaftslehre, wurde im J. 1861 zu einem der Landtagsdeputirten der Stadt Prag erwählt, trat als solcher in das Abgeordnetenhaus des Reichsraths, und folgte schon im Dec. 1862 dem nunmehrigen Justizminister auf dem Präsidentenstuhle des Hauses nach.

[3]) Wenn man dem kurz zuvor von den Verhältnissen der Wiener Volksschulen vor dem J. 1848 gegebenen Bilde das Gegenbild aus dem J. 1863 entgegenhält, so bestehen jetzt daselbst 8 eigentliche Hauptschulen, 71 communale Pfarrhauptschulen, wovon nur 16 für beide Geschlechter (und meist mit gesonderten Lehrzimmern), 1 communale Trivialschule und eine Nothschule, und vertheilen sich ziemlich ebenmäßig über das gesammte Stadtgebiet; die 6 evangelischen Schulen erhalten von der Commune eine Subvention. Für 20 Schulen wurden neue Schulhäuser aufgeführt, 7 andere beträchtlich erweitert, die Miethlocalitäten bei jeder Gelegenheit verbessert. Die Communalvolksschule hat aufgehört, eine Gewerbstätte zu sein; Ober- und Unterlehrer werden von der Commune besoldet, eine wesentliche Gehaltsverbesserung und die Ertheilung der Pensionsberechtigung wurde erst jüngsthin beschlossen, der Ertrag des Nachstundenunterrichts gehört dem damit Beschäftigten. Der Ueberfüllung der Classen wird durch parallele Abtheilungen möglichst gesteuert, die Aufnahme von Schülern findet nur einmal im Jahre statt. Die meisten Lehrindividuen haben die volle Befähigung für Hauptschulen und müßen allmählich sich diejenige für Bürgerschulen aneignen. Lehrmittel wurden in genügender Zahl und entsprechender Auswahl angeschafft, die Bildung eines Lehrervereins, der Besuch der deutschen Lehrerversammlung begünstigt. Die über Erfolge des ertheilten Unterrichts gemachten Erfahrungen geben den Leistungen der Schule ein vortheilhaftes Zeugnis, und alles ist angebahnt, um noch Besseres zu erzielen. Auch die Verbindung des Turnunterrichts mit der Volksschule hat bereits erhebliche Fortschritte gemacht.

[4]) Die Verhältnisse der Militärgrenze, als eines nur durch die politische „Schulverfassung" mit jenen Ländern zusammenhängenden Gebiets, werden, soweit sie Abweichendes bieten, anhangs- oder anmerkungsweise behandelt.

Die Trivialschulen (scuole elementari minori) befassen sich neben der religiös-sittlichen Bildung der Kinder nur mit Beibringung der für das Leben unentbehrlichsten Kenntnisse. Sie heißen directivmäßig, wenn sie gesetzlich nothwendig erscheinen, einen gesicherten Bestand haben und nach Vorschrift der Gesetze eingerichtet sind; dieselben sind entweder Pfarrschulen (Mutterschulen), welche am Sitze eines jeden zur selbständigen Matrikenführung (Führung eines Familienregisters) berechtigten Seelsorgers bestehen sollen, oder Nebenschulen (Filialschulen) [1]), deren Bestand durch die große Zahl schulfähiger Kinder oder durch die Entfernung oder erschwerte Zugänglichkeit der Pfarrschule geboten erscheint, und können einen Theil ihrer Aufgabe auch durch excurrirende Gehülfen lösen. Zu den nicht-directivmäßigen Schulen gehören die sogenannten Bequemlichkeits-Schulen, deren vorschriftsmäßiger Bestand gesichert ist, ohne daß er durch irgend eine Nothwendigkeit geboten erschiene, hauptsächlich aber die Nothschulen, für deren Errichtung ein unabweisbares Bedürfnis spricht, ohne daß die Mittel zu ihrer directivmäßigen Einrichtung beschafft werden können. [2])

Die Hauptschule (scuola elementare maggior) unterscheidet sich von der Trivialschule durch ihren erweiterten Unterricht, welcher einerseits den gesteigerten Bedürfnissen größerer Ortschaften Rechnung zu tragen bestimmt ist, andererseits zum Eintritt in die Mittelschule (Gymnasium oder Realschule) vorbereitet. Die Hauptschulen Oesterreichs sind entweder eigentliche (directivmäßige) Hauptschulen, welche auch nach ihrer äußeren Stellung einen höheren Rang einnehmen und besonderer Befugnisse theilhaftig werden, dabei aber zugleich die Stelle von Pfarrschulen vertreten theils neben solchen bestehen, — oder Pfarr-Hauptschulen (in Galizien erweiterte Trivialschulen genannt), d. h. Pfarrschulen, welche außer der Erweiterung ihres Unterrichtsplans in der Stellung und den Verhältnissen von Trivialschulen geblieben sind.

An dem Sitze jeder politischen Landesbehörde befindet sich eine Normal- oder Muster-Hauptschule, welche den Unterricht in solcher Weise, mit solchen Lehrmitteln und mit einem solchen Lehrerstande zu ertheilen hat, daß sie allen Volksschulen des Landes zum Muster dienen kann. Mit ihr ist stets zugleich eine Lehrerbildungsanstalt verbunden; da aber die letztere auch an einer anderen (eigentlichen) Hauptschule bestehen kann, so erhält hiermit auch eine solche Hauptschule den Namen einer Muster-Hauptschule.

Die meisten Trivialschulen und selbst nicht wenige Hauptschulen (namentlich Pfarr-Hauptschulen) sind für Kinder beiderlei Geschlechts bestimmt und heißen insoferne auch gemischte Schulen, in denen der Unterricht von Knaben und Mädchen übrigens theils in denselben Lehrzimmern (jedoch mit abgesonderten Plätzen) theils in getrennten Lehrzimmern ertheilt wird. Nur die vierten Classen der Hauptschulen sind überall, wo es irgend die Verhältnisse zulassen, für Knaben und Mädchen abgesondert einzurichten.

Nach Thunlichkeit sucht man namentlich in wohlhabenderen Orten (auch außerhalb der Länder mit italiänischer Bevölkerung) eigene Mädchenschulen in das Leben zu rufen, welche nach dem Umfange ihres Unterrichtskreises entweder als Trivialschulen oder als Hauptschulen erscheinen.

Jeder directivmäßigen Schule oder einigermaßen geordneten Nothschule ist ein Schulsprengel durch Einschulung bestimmter Ortschaften, Ortstheile oder Hausnummern

[1]) Durch einen etwas sonderbaren Sprachgebrauch werden derlei Nebenschulen auch als Mittelschulen bezeichnet. Fehlt es an der Dotation des Lehrers für eine solche Nebenschule, so kann sie als bloße Gehülfenexpositur eingerichtet werden.

[2]) Nur als solche dürfen in seltenen Ausnahmsfällen Elementar-Sonntagsschulen geduldet werden, welche den Unterricht schulfähiger Kinder in einzelnen Gegenständen der Volksschulen bloß an Sonntagen ertheilen.

zuzuweisen. Uneingeschulte Ortschaften können nur jene sein, welche wegen allzu großer Entfernung oder vorhandener Verkehrshindernisse keiner bestehenden Schule zugewiesen werden können, weil die schulfähigen Kinder auch nicht einmal zeitweise in der Lage sind, zum Besuche einer solchen angehalten zu werden. Die deutsch-slavischen und italiänischen Königreiche und Länder haben diesfalls gegenwärtig folgende Verhältnisse aufzuweisen:

Königreiche und Länder	Hauptschulen			Directivmäßige Trivialschulen			Nichtdirectivmäßig begründete u. Nothschulen	Zusammen	Hievon in den Hauptstädten	Von d. übrigen entfallen auf eine geogr. □-M.	In uneingeschulten Ortschaften sind Bewohner	Außerhalb der Hauptstädte entfallen Bewohner eingeschulter Ortschaften auf eine Schule
	für Knaben	für Mädchen	für beide Geschlechter	für Knaben	für Mädchen	für beide Geschlechter						
Oesterreich u. d. Ens	43	34	29	5	6	1000	45	1162	87	2,99	—	1198
Oesterreich ob d. Ens	5	—	3	1	6	478	1	494	7	2,24	—	1410
Salzburg	2	1	—	2	6	138	1	150	9	1,08	—	972
Steiermark	4	2	13	4	6	542	127	698	31	1,64	68,000	1413
Kärnten	2	2	3	3	3	290	30	333	2	1,76	20,000	926
Krain	5	2	7	2	2	157	57	232	10	1,23	81,000	1637
Küstenland	18	14	4	64	44	102	88	334	22	2,15	102,000	1199
Tirol u. Vorarlberg	14	15	3	407	406	939	136	1920	6	3,59	—	447
Böhmen	58	8	46	18	63	3520	149	3862	31	4,06	—	1264
Mähren	23	1	15	1	18	1580	83	1721	15	4,28	—	1112
Schlesien	8	1	2	3	8	405	—	427	4	4,53	—	1093
Galizien	42	10	12	7	42	1316	1118	2547	7	1,79	1,433,000	1374
Bukowina	4	2	2	4	1	111	7	131	7	0,66	233,000	2000
Dalmatien	10	2	1	93	24	9	48	187	31	0,67	71,000	2264
Lomb.-venet. Königr.	54	12	—	1709	215	—	54	2044	14	4,45	—	1196

Aus dieser Tabelle geht vor allem hervor, daß das Einschulungs-System noch immer große Lücken aufzuweisen hat. Selbst von der Bukowina abgesehen, über welche keine hinreichend verläßlichen Ziffern vorliegen, sind fast 30 Percente der galizischen, nahezu ein Fünftheil der küstenländischen Bevölkerung, ein Sechstheil der Bewohner Dalmatiens und Krains, je 6 Percente der Bewohner Steiermarks und Kärntens nicht eingeschult, ihre schulfähigen Kinder auf jenen Unterricht beschränkt, welchen die Seelsorger neben dem religiösen zu ertheilen in der Lage sind. [1])

Vollständig eingeschult erscheinen nur die Bevölkerungen der rein deutschen und italiänischen Länder (Oesterreichs unter und ob der Ens, Salzburgs, Tirols und des lombardisch-venetianischen Königreichs), dann aber jene der gesammten böhmisch-mährisch-schlesischen Ländergruppe, auf deren Flächenraum die Schulen zugleich sehr günstig vertheilt sind, indem mehr als 4 auf eine Quadratmeile entfallen und die Bevölkerung des Rayons einer jeden Schule nur zwischen 1100 und 1200 (oder die Ziffer der schulfähigen Kinder mit geringen Differenzen um 200) schwankt. [2]) Ebenso vortheil-

[1]) In dieser Beziehung kann nicht unerwähnt bleiben, daß in der katholischen Kirche Oesterreichs niemand zum Priesterstande gelangt, der nicht vollständige theologische Studien absolvirt und dabei Vorlesungen über Pädagogik, Methodik und Katechetik gehört hat; auch beide evangelische Confessionen verlangen theologische Facultätsstudien von jedem zu Ordinirenden, wogegen die griechisch-nicht-unirte Kirche der deutsch-slavisch-italiänischen Länder nur in der Bukowina eine vollständige theologische Lehranstalt besitzt.

[2]) Nach den Kreisen Böhmens entfällt eine Schule im Egerer auf 734, im Saazer auf 920, hingegen im Prager (von der Hauptstadt abgesehen) auf 1431, im Taborer auf 1437, im Pilsener auf 1450, im Piseker auf 1465 Bewohner. Ebenso befinden sich auf einer geographischen Quadratmeile 6,44 Schulen im Egerer, 5,58 im Leitmeritzer Kreise (dessen außerordentlich dichte Bewohnung die Bevölkerungsziffer für den Rayon einer Schule auf 1314 erhöht), hingegen nur 2,89 im Taborer, 2,87 im Pilsener, 2,69 im Budweiser, 2,63 im Piseker Kreise.

haft ist die Vertheilung der Schulen (wenn man Knaben- und Mädchenschulen zusammenfaßt) auf Flächenraum und Bevölkerung des lombardisch-venetianischen Königreichs bemessen.

Die sehr geringe Bevölkerungsziffer, auf welche je eine Schule in Tirol und Vorarlberg fällt, ist durch die gebirgige Beschaffenheit des Landes (mit einer mittleren Erhebung von 5372′ über den Spiegel des adriatischen Meeres) und die schroffe Scheidung der Gebirgsthäler von einander bedingt, zumal viele Schulen, zufolge der zeitweisen Verwendung der Jugend zu anderen Arbeiten, hauptsächlich nur in einer oder der anderen Jahreshälfte regelmäßig besucht werden können.

Aus ähnlichen Gründen ist die durchschnittliche Bewohnerschaft eines Schul-Rayons auch in Salzburg und dem vollständig eingeschulten Theile Kärntens gering bemessen; doch sind die Schulen in beiden letztgenannten Ländern, hauptsächlich zufolge der Armut mancher Gemeinden, viel sparsamer über den Flächenraum zerstreut.

Die Vertheilung der Schulen in Oesterreich unter der Ens erscheint hauptsächlich deshalb als sehr günstig, weil der Einfluß Wiens auf eine ziemlich weite Umgebung sich ausbreitet, wogegen die gebirgigen Landestheile in dieser Rücksicht mit dem Lande ob der Ens und Ober-Steiermark fast auf gleicher Stufe stehen.

So weit die Einschulung im Küstenlande reicht, ist die Vertheilung auf Flächenraum und Bevölkerung eine der günstigeren, weil hauptsächlich die Küstenstriche mit ihren größeren Ortschaften solcher Anstalten sich erfreuen. Doch fällt hier und in dem viel minder vortheilhaft bedachten Theile Krains die bis auf ein Viertheil der Gesammtheit ansteigende Zahl der nicht-directivmäßigen und Noth-Schulen schwer in die Wagschale.

Fast die Hälfte der in Galizien bestehenden Schulen gehört der Kategorie der nicht-directivmäßigen und (hauptsächlich der) Noth-Schulen an, so daß Galizien, wenn man nur die directivmäßigen Schulen auf Flächenraum und Bevölkerung vertheilt, zwischen der Bukowina und Dalmatien steht. Beide letztgenannte Länder sind die mit Schulen am schlechtesten bedachten aller deutsch-slavisch-italiänischen; doch findet zwischen beiden der wesentliche Unterschied Statt, daß die Theilnahme am Schulwesen in Dalmatien hauptsächlich in der Periode von 1841—1850 stieg und seither fast stationär blieb, in der Bukowina hingegen erst in neuester Zeit in raschem und beharrlichem Aufschwunge sich befindet. [1])

In der Militärgrenze gilt im allgemeinen die gleiche Gliederung der Volksschulen, wie in den deutsch-slavisch-italiänischen Ländern, und es bestehen:

	Directivmäßige Hauptschulen:	Directivmäßige Trivialschulen:	Gesonderte Mädchenschulen:
in der kroatisch-slavonischen Grenze	15	65	10
in der serbisch-banatischen Grenze	11	118	29

Neben diesen treten aber noch die Gemeindeschulen auf, welche den nicht-directivmäßigen Schulen der andern Länder am nächsten stehen, aber eine der Militärgrenze eigenthümliche Einrichtung bilden. Ihr Aufwand wird nämlich durch Beisteuern der Gemeindeglieder gedeckt, ohne daß eine Sicherstellung für die Fortdauer dieser Beiträge, folglich auch für den Fortbestand einer solchen Schule vorhanden ist. Deshalb schwankt auch die Zahl derselben in den einzelnen Jahren sehr stark; im J. 1863 waren in der kroatisch-slavonischen Grenze 406, in der serbisch-banatischen 326 in Thätigkeit.

Werden auch diese letzteren Schulen einbezogen, so entfallen auf eine geographische

	1831	1841	1851	1862
[1]) Dalmatien besaß	31	51	156	187
Bukowina „	41	48	50	131

Volksschulen.

Quadratmeile [1]) in der kroatisch-slavonischen Grenze 1,39, in der serbisch-banatischen 1,52 Schulen, und einer Schule entsprechen in ersterem Gebiete 1426, in letzterem 1021 Bewohner. Die mit deutscher Bevölkerung stark gemischte serbisch-banatische Grenze gehört also zu den gut mit Volksschulen versehenen Ländern, wogegen die kroatisch-slavonische den viel minder gut bedachten Gebieten sich einreiht, zumal ihre westlichsten Theile den ungünstigst gestellten der Monarchie angehören. [2])

2. Jede Volksschule ist wesentlich eine confessionelle Anstalt, so daß sie nicht nur selbst einer bestimmten Religionsgemeinde angehört, sondern auch das an ihr bestellte Aufsichts- und Lehrpersonal demselben Glaubensbekenntnisse zugethan sein muß. Simultan- oder paritätische Schulen sind nur dort zuläßig, wo kein anderes Mittel übrig bleibt und die geistlichen Vorstände kein Bedenken erheben.

Doch haben die nicht-katholischen und israelitischen Kinder dort, wo sie keiner Schule ihres Bekenntnisses zugewiesen werden können, die katholische Volksschule, oder in Ermangelung einer solchen die israelitischen Kinder die nächste evangelische oder griechisch-orientalische zu besuchen, wobei selbstverständlich ihre Theilnahme am Schulgebete und an der Anhörung des gemeinsamen Religionsunterrichts wegfällt und ihren eigenen Religionslehrern die Ertheilung eines abgesonderten Unterrichts vorbehalten bleibt.

In gleicher Weise kann umgekehrt der Besuch evangelischer Volksschulen durch katholische Kinder zugestanden werden, wenn die Ertheilung eines katholischen Schulunterrichtes für dieselben nicht zu ermöglichen ist und die zuständige Diöcesanbehörde bei Erklärung ihres Einverständnisses die Sorge für den katholischen Religionsunterricht und die sonstige kirchliche Ueberwachung dieser Kinder auf sich nimmt.

Die Verhältnisse der deutsch-slavischen und italiänischen Länder sind diesfalls folgende:

Königreiche und Länder.	Von der einheimischen Bevölkerung waren laut der letzten Volkszählung in Percenten					Unter den Volksschulen sind in Percenten				
	Katholiken	Griechisch-orientalische	Evangelische beider Confessionen	Sonstige Christen	Israeliten	Katholisch	Griechisch-orientalisch	Evangelisch	Sonstigen christl. Glaubensbekenntnissen angeh.	Israelitisch
Oesterreich u. d. Ens	98,64	0,08	0,74	0,03	0,51	99,22	0,09	0,69	—	—
Oesterreich ob der Ens	97,84	—	2,16	—	—	96,36	—	3,64	—	—
Salzburg	99,96	—	0,04	—	—	100,00	—	—	—	—
Steiermark	99,49	—	0,51	—	—	99,14	—	0,86	—	—
Kärnten	94,86	—	5,14	—	—	89,79	—	10,21	—	—
Krain	99,92	0,06	0,02	—	—	100,00	—	—	—	—
Küstenland	99,01	0,17	0,09	—	0,73	97,30	1,20	0,60	—	0,90
Tirol u. Vorarlberg	99,93	—	0,01	—	0,06	99,95	—	—	—	0,05
Böhmen	96,29	—	1,90	—	1,81	97,38	—	1,66	—	0,96
Mähren	95,03	—	2,76	—	2,21	95,76	—	2,15	—	2,09
Schlesien	85,89	—	13,40	—	0,71	86,42	—	13,35	—	0,23
Galizien	89,63	—	0,67	0,01	9,69	96,70	—	2,99	—	0,31
Bukowina	11,82	78,75	1,95	0,95	6,53	30,54	58,78	9,16	0,76	0,76
Dalmatien	81,36	18,56	—	—	0,08	83,96	16,04	—	—	—
Lomb.-venet. Königreich	99,80	—	—	—	0,20	100,00	—	—	—	—

[1]) Hauptstädte kommen hier nicht abzurechnen, weil die Sitze der beiden Generalkommando's außerhalb des Landes sich befinden.

[2]) Im Liccaner Regimentsbezirke entfallen nur 0,40, im Otocaner kaum 0,53 Schulen auf eine geographische Quadratmeile; auch im Oguliner und 1. Banal-Regimentsbezirke ist die Zahl der Quadratmeilen größer, als jene der Schulen, wogegen die Vertheilung der Schulen auf die

Wenn man von den Israeliten absieht, welche von dem Rechte der Gründung eigener Schulen überhaupt nur sparsamen Gebrauch machen, stellt sich in Oesterreich unter der Ens und Schlesien fast das gleiche Verhältnis der Religionsbekenntnisse unter den Schulen heraus, wie unter der allgemeinen Bevölkerung. In Salzburg, Krain und Tirol, in welchen Ländern die Evangelischen hauptsächlich nur sporadisch vorkommen,[1]) besitzen sie keine eigenen Schulen, wogegen die Zahl derselben in Oesterreich ob der Ens, Kärnten und Galizien, zum Theile auch im Küstenlande und in Steiermark, eine größere ist, als die nach dem Percentsatze der evangelischen Bevölkerung sich ergebende, weil die evangelischen Gemeinden, in der Regel von geringerer Zahl der Mitglieder, demzufolge auch kleinere abgeschlossene Schul-Gemeinden bilden und der eigenen Schulen nirgends entbehren. Anders wieder ist es in Böhmen und Mähren, wo Evangelische auch außerhalb der eigenen Gemeinden zahlreich vorkommen und sodann an den katholischen Schulen participiren. Endlich in der Bukowina bilden (wie größtentheils auch in Galizien) die deutschen Colonien, dann aber auch die magyarischen Ansiedlungen, den Grundstock der evangelischen Schulgemeinden; insbesondere haben die im Südwesten des Herzogthums zu ausgedehnter Bedeutung gelangten Montancomplexe zugleich der Ausbreitung des Volksschulwesens eine mächtige Förderung zugewendet.

Die griechisch-orientalische Bevölkerung des Küstenlandes gehört zu jenen Stämmen des Reichs, deren Theilnahme für Volksbildung sich erst im Erwachen befindet. Größere Fortschritte hat dieselbe bei den nicht-unirten Griechen der Bukowina gemacht, und zur vollständigen Würdigung der Ziffer, mit welcher die dortigen Volksschulen dem katholischen und dem griechisch-orientalischen Glaubensbekenntnisse zugewiesen erscheinen, muß ein Umstand berücksichtigt werden, welcher jene Zahl in hohem Grade beeinflußte. Bis zum Jahre 1848 unterstanden alle Volksschulen der Bukowina dem Lemberger katholischen Consistorium; erst seit jenem Jahre gieng die Obsorge für einen Theil der Bukowiner Volksschulen allmählich an die griechisch-orientalische Kirchenbehörde über.

Die einzige Schule, welche einem anderen christlichen Glaubensbekenntnisse zugehört, ist jene der lippowanischen Ansiedlung zu Fontina alba in der Bukowina, wo diese Häretiker der orientalischen Kirche nach langem Widerstreben sich der Nothwendigkeit mindestens einiger Sorge für den elementarsten Unterricht nicht mehr entziehen konnten.

In der Militärgrenze stellen sich die Percente des Antheils, welchen die verschiedenen Religionsbekenntnisse an der Bevölkerung und an den Schulen anzusprechen haben, folgendermaßen dar:

Militärgrenze.	Von der einheimischen Bevölkerung waren laut der letzten Volkszählung in Percenten				Unter den Volksschulen sind in Percenten			
	Katholiken	Griech.-orient.	Evangel. ber. Conf.	Israeliten	katholisch	griechisch-oriental	evangelisch	israelitisch
Kroatisch-slavonische	59,53	40,36	0,11	—	75.50	21,50	—	—
Serbisch-banatische	13,44	81,44	5,02	0,10	21,08	70,41	8,00	0,51

Daß die Zahl der griechisch-orientalischen Schulen namentlich in der kroatisch-slavonischen Grenze um so viel kleiner ist, als sie nach der Bevölkerungsziffer auf die Angehörigen jener Kirche entfällen würde, hat seinen Grund hauptsächlich in der starken

Regimentsbezirke der serbisch-banatischen Grenze eine fast gleichförmige ist. Auch die Zahl der Bewohner im Rayon einer Schule beträgt in der Licca 3873, im Bezirke des 1. Banal-Regiments 2983, in jenem des serbisch-banater Regiments hingegen 1000, im Romanen-Banater Regimente 866. Die Gesammtziffer für die kroatisch-slavonische Grenze gestaltet sich nur dadurch etwas günstiger, weil ihr auch die slavonischen Regimentsbezirke Brod und Gradisca mit 2,36 und 3,07 Volksschulen auf der Quadratmeile zugehören, wo 897 und 624 Bewohner den Schulbezirk bilden.

[1]) Nur in Krain besteht eine evangelische Seelsorger-Station.

Vertretung derselben eben in den westlichsten Theilen des Grenzgebiets, welche in ausgedehntestem Maße der Volksschulen entbehren.

3. Die Volksschule kann sich aber auch des engsten Zusammenhangs mit der Nationalität des Schulsprengels nicht entschlagen. Wenn in dieser Rücksicht früherhin der deutschen Sprache im Norden und der italiänischen im Süden der Alpen eine allzugroße Bevorzugung zugewendet wurde, so gilt seit dem Jahre 1848 als feststehender Grundsatz, daß die Muttersprache der Schüler zugleich die Unterrichtssprache sein, in Schulsprengeln gemischter Bevölkerung ein doppelsprachiger Unterricht ertheilt werden soll. Nur in jenen Schulen, in welchen früher der deutsche oder italiänische Unterricht bestand und einem wirklichen Bedürfnisse der Schulgemeinde entsprach, durfte derselbe nicht vollständig beseitigt werden, selbst wenn die bezügliche Nationalität in der Schulgemeinde in sehr geringem Maße vertreten war; der Gebrauch dieser ortsfremden Sprache als Unterrichtssprache kann aber selbst dann bloß in den oberen Classen alternirend mit jenem der Muttersprache eintreten.

In der einheimischen Bevölkerung (population de droit) der deutsch-slavisch-italiänischen Länder sind eilf Nationalitäten mit erheblichen Ziffern, sieben bis acht andere mit kleineren Bruchtheilen vertreten. Hieraus ergeben sich 23 Combinationen bezüglich der Unterrichtssprache, da der deutsch-kroatische und deutsch-serbische Unterricht im Küstenlande, so wie der deutsch-polnisch-romanische in der Bukowina erloschen ist, der friaulische und ladinische aber dem italiänischen zugerechnet wird. Die nachfolgende Tabelle (S. 292) beleuchtet die in dieser Rücksicht stattfindenden Verhältnisse. [1])

Der deutsche Volksstamm erscheint im ganzen Kaiserstaate als derjenige, welcher am sorgsamsten bemüht ist, die Wohlthaten des öffentlichen Elementarunterrichts seiner Jugend zugänglich zu machen, weshalb die Percentualziffer der rein-deutschen Schulen eine höhere zu sein pflegt, als jene der deutschen Bewohnerschaft eines mehrsprachigen Landes. Dies zeigt sich besonders in der östlichsten Vorburg mitteleuropäischer Gesittung, in der Bukowina, wo zum Theile selbst jetzt noch die deutschen Ansiedlungen die Hauptträgerinnen des Volksunterrichtes sind. Nur dem rührigen Vordringen des italiänischen Elements nach dem Norden mußte der deutsche Unterricht in Venetien fast ganz, in dem Küstenlande und Süd-Tirol bis zu einem nicht unerheblichen Grade weichen.

Unter den Zweigen der großen slavischen Völkerfamilie hat sich der czechisch-mährische mit der größten Energie auf die Primärschule geworfen. Den zweiten Platz nimmt der polnische ein, und theils der frühere Zusammenhang aller Bukowiner Volksschulen mit der katholischen Diöcesanbehörde zu Lemberg, theils der weit verbreitete Gebrauch der polnischen Umgangssprache unter den Gebildeteren jenes weit entfernten Ländchens hat den polnischen Unterricht daselbst in der Volksschule stark verbreitet. [2]) Hierauf folgen die Slovenen, weiter die Kroaten, dann die Ruthenen, zuletzt die Serben, deren Volksschule in einem viel höheren Grade der Combination ihrer eigenen Sprache mit der italiänischen sich gefügt hat, als dies bei irgend einem anderen slavischen Stamme gegenüber der deutschen Sprache der Fall ist.

Die Verbindungen der deutschen und der italiänischen Unterrichtssprache mit einer anderen spielen eine große Rolle im österreichischen Volksschulwesen; sie finden aber

[1]) Die letzte Volkszählung (vom 31. October 1857) hat zwar keine Nationalitäten conscribirt, aber doch das Material zur Anwendung der Ergebnisse früherer Zählungen auf die Gegenwart geliefert. In der factischen Bevölkerung sind allerdings die in jedem Lande dem Haupt-Volksstamme nebengeordneten Nationalitäten regelmäßig etwas stärker vertreten, als in der sogenannten einheimischen; allein nur die letztere ist vorzugsweise maßgebend für die ethnographische Charakterisirung der Schulgemeinde.

[2]) Da es selbst in Galizien erst seit anderthalb Decennien gelang, das Ruthenenthum von dem Drucke des Vorurtheils, wornach die polnische Sprache als die Schriftsprache der Ruthenen gelten sollte, zu befreien, so mußte sich der polnische Unterricht auch aus diesem Grunde in der Bukowina stark verbreiten, deren nicht-deutsche Bevölkerung fast zur Hälfte aus Ruthenen besteht.

Königreiche und Länder.	Von der einheimischen Bevölkerung waren laut der letzten Volkszählung in Percenten												
		Slaven											
				Russen									
	Deutsche	Czechen, Mährer und Slovaken	Polen	Ruthenen	Groß-Russen	Slovenen	Kroaten	Serben	Italiäner (nebst Friaulern und Ladinern)	Romanen	Magyaren	Israeliten	Sonstige
Oesterreich u. d. Ens .	97,96	0,90	—	—	—	—	0,60	—	—	—	—	0,61	0,13
Oesterreich o. d. Ens .	100,00	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Salzburg .	100,00	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Steiermark.	63,34	—	—	—	—	36,66	—	—	—	—	—	—	—
Kärnten .	71,40	—	—	—	—	28,60	—	—	—	—	—	—	—
Krain . .	6,37	—	—	—	—	90,15	3,35	—	—	0,13	—	—	—
Küstenland.	1,00	—	—	—	—	39,17	17,89	8,72	32,04	0,46	—	0,71	—
Tirol und Vorarlberg	60,67	—	—	—	—	—	—	—	39,27	—	—	0,06	—
Böhmen .	36,99	61,20	—	—	—	—	—	—	—	—	—	1,81	—
Mähren .	25,76	71,98	—	—	—	—	0,05	—	—	—	—	2,21	—
Schlesien .	50,83	19,98	28,48	—	—	—	—	—	—	—	—	0,71	—
Galizien .	2,47	0,01	42,76	45,02	—	—	—	—	—	—	—	9,69	0,05
Bukowina .	8,67	0,41	0,09	41,40	0,05	—	—	—	—	39,29	1,66	6,31	0,03
Dalmatien .	—	—	—	—	—	—	—	88,85	10,83	—	—	0,08	0,24
Lomb.-ven. Königr. .	0,33	—	—	—	—	1,17	—	—	98,10	—	—	0,20	—

Königreiche und Länder.	Folgende Percente der Volksschulen haben zur Unterrichtssprache																							
	deutsch	czechisch-mährisch-slovakisch	deutsch-czechisch (m. o. sl.)	polnisch	deutsch-polnisch	ruthenisch	deutsch-ruthenisch	polnisch-ruthenisch	deutsch-polnisch-ruthenisch	deutsch-großrussisch	slovenisch	deutsch-slovenisch	italiänisch-slovenisch	kroatisch	italiänisch-kroatisch	serbisch	italiänisch-serbisch	italiänisch	deutsch-italiänisch	deutsch-romanisch	deutsch-ruthenisch-romanisch	deutsch-magyarisch	deutsch-griechisch	italiänisch-griechisch
Oesterreich u. d. Ens .	99,21	0,25	0,34	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	0,09	—
Oesterreich o. d. Ens .	100,00	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Salzburg .	100,00	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Steiermark.	67,91	—	—	—	—	—	—	—	—	—	5,87	26,22	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Kärnten .	74,78	—	—	—	—	—	—	—	—	—	8,41	16,81	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Krain . .	8,19	—	—	—	—	—	—	—	—	—	52,59	39,22	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Küstenland.	0,90	—	—	—	—	—	—	—	—	—	26,08	8,08	13,77	7,49	9,88	1,49	6,89	7,49	17,97	—	—	—	—	0,30
Tirol und Vorarlberg	55,00	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	44,16	0,84	—	—	—	—	—
Böhmen .	44,16	52,16	3,70	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Mähren .	29,76	65,94	4,30	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Schlesien .	50,09	7,49	9,83	16,40	15,69	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Galizien .	3,06	—	—	12,59	14,24	16,65	2,67	15,08	35,79	0,77	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Bukowina .	12,97	—	—	—	6,97	—	23,66	—	6,87	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	36,11	9,99	3,34	—	—
Dalmatien .	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	21,90	73,76	4	—	—	—	—	—	—
Lomb.-ven. Königr. .	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	[1] 100,00	—	—	—	—	—	—

[1]) Nur in der Stadt Venedig besteht, hauptsächlich auf die Bedürfnisse der Kinder von Beamten und Militärs berechnet, seit einigen Jahren eine Volksschule mit deutscher Unterrichtssprache.

auch in so mannigfacher Art und in so verschiedenen Abstufungen statt, daß hierdurch die Beurtheilung des Verhältnisses, in welchem andere Stämme am öffentlichen Elementarunterrichte mit dem Gebrauche der eigenen Sprachen participiren, sehr erschwert wird.

Die Anwendung der magyarischen Sprache in der Volksschule beschränkt sich auf die Szekler-Colonien in der Bukowina, jene der neu-griechischen, zufolge ihres engen Zusammenhangs mit dem Cultus, auf die national-griechischen Gemeinden von Wien und Triest. [1])

Nach den Nationalitäten scheidet sich die einheimische Bevölkerung der Militärgrenze in folgender Weise:

Militärgrenze	Deutsche	Czechen, Mähren und Slovak.	Kroaten und Serben	Romanen	Magyaren	Israeliten	Sonstige
	in Percenten der Gesammtzahl						
Kroatisch-slavonische	0,31	0,09	99,51	—	0,03	—	0,06
Serbisch-banatische	9,40	2,38	49,94	36,46	1,21	0,10	1,51

Der Volksunterricht aber gliedert sich folgendermaßen:

Militärgrenze	Percente der Volksschulen haben zur Unterrichtssprache					
	deutsch und deutsch gemischt	czechisch-mährisch und slovakisch	kroatisch und serbisch	romanisch	magyarisch	griechisch
Kroatisch-slavonische	31,84	—	68,16	—	—	—
Serbisch-banatische	21,84	3,57	47,30	26,75	0,52	0,52

4. Die directivmäßige Volksschule ist ihrem Wesen nach Pflichtschule.

Alle Kinder eines Schulsprengels sollen vom Antritte des 6—7. Lebensjahrs die Volksschule besuchen, und diesen Besuch, falls sie nicht an eine höhere Bildungsanstalt übertreten, mindestens durch sechs Jahre fortsetzen. Nur ein erwiesenermaßen regelmäßiger zu Hause ertheilter Unterricht enthebt die Eltern, Pflegeeltern und Vormünder von dieser Verpflichtung, auf deren strenge Einhaltung zahlreiche Verordnungen abzielen. [2])

Um eine Controle dieser Einhaltung möglich zu machen, findet jährlich die Aufnahme der sogenannten Schulbeschreibung durch die Lehrer, unter Mitwirkung der Ortsschulaufseher, und die Prüfung ihrer Ergebnisse durch die matrikelführenden Seelsorger statt, wobei aber nicht bloß die schulpflichtigen oder demnächst schulpflichtig

[1]) Indem hier nur die Unterrichtssprache in Frage kommt, dürfen jene israelitischen Schulen, in welchen das Hebräische den Gegenstand eines zum Theile sehr ausgedehnten Unterrichts bildet und seinerseits der Religionslehre zur Grundlage dient, deshalb nicht als sprachlich gemischte bezeichnet werden.

[2]) Dahin gehören auch jene Anordnungen, welche die Verwendung schulpflichtiger Kinder zu anderen Beschäftigungen entweder überhaupt (Theater-Vorstellungen) oder doch während der Schulzeit (Kegelaufsetzen, Viehhüten, Ministriren, Begleitung von Leichenbegängnissen) untersagen, die Aufnahme schulpflichtiger Kinder in bloße Sprachschulen verbieten, jene in Arbeitsschulen nur unter Voraussetzung des gleichzeitig erhaltenen Unterrichts in den Gegenständen der Volksschule gestatten, die Zulassung zur Fabrikarbeit an die Bedingung des zurückgelegten neunten Lebensjahrs und vorausgegangenen mindestens einjährigen Schulbesuchs binden und für die zur Fabrikarbeit aufgenommenen schulpflichtigen Kinder die Errichtung eigener Abendschulen als Theile der bezüglichen Ortsschulen, für deren regelmäßigen Besuch jeder Fabrikinhaber vorzusorgen hat, anordnen, endlich in Betreff der Beschäftigung schulpflichtiger Kinder bei der Hausindustrie ähnliche Bestimmungen treffen.

werdenden Kinder mit Angabe ihres Glaubensbekenntnisses zu verzeichnen, sondern auch die Umstände, welche etwa dem rechtzeitigen oder regelmäßigen Schulbesuche derselben im Wege stehen, vorzumerken sind. [1])

Die Schulpflicht ist aber nicht bloß eine allgemeine, sondern speciell an die Schule, welcher das betreffende Wohnhaus zugewiesen ist, gebundene und hat die Schulberechtigung zum Correlate, d. h. die schulpflichtigen Kinder eines Schulsprengels müßen in die bezügliche Schule aufgenommen und in derselben fortgeführt werden, so daß weder eine bestimmte Vorbereitung für die Aufnahme zur Bedingung gemacht, noch ein gewißes Maß des Fortgangs als Erforderniß der Belassung in der Schule aufgestellt werden kann. In größeren Städten verbürgt die Zuweisung an eine Schule bloß dieses Recht; wird die Aufnahme in eine andere Schule gewünscht, so bedarf es nur der Zustimmung des Schulvorstands.

In der Regel wird das Zusammenwirken der mit Leitung und Ueberwachung der Schulen betrauten Organe den gewünschten Erfolg erzielen; ist dies nicht der Fall, so soll mit Schluß des Monats die Intervention des Gemeindevorstands und, bleibt auch diese durch längere Zeit unwirksam, die Amtshandlung der k. k. Bezirksbehörde gegen die Eltern oder in gleicher Verpflichtung stehenden Personen angerufen werden, welche zuerst mit Vorladung und Ermahnung derselben, dann mit zwangsweiser Stellung der Kinder zur Schule, mit Geldstrafen oder Entziehung von Unterstützungen, endlich mit Arreststrafen vorzugehen hat. [2]) Die Strafgelder, deren Maß mit dem einfachen Betrage des landesüblichen Schulgelds zu beginnen hat und erst in Wiederholungsfällen gesteigert werden darf, erhalten durch Weisung der politischen Landesbehörde eine Bestimmung im Interesse der Ortsschule (Unterstützung armer Schüler, Vermehrung des Ortsschulfonds, Ankauf von Schulprämien u. dgl. m.), oder aber werden an den Landesschulfond abgeführt [3]).

5. Zur Bestreitung aller Kosten einer directivmäßigen Volksschule oder einer Nothschule ist in erster Linie die Schulgemeinde, d. i. die Bewohnerschaft der eingeschulten Orte, Ortstheile oder Häuser, verpflichtet, [4]) so daß zur Bestreitung der unabweislichen, durch den entsprechenden Fortbestand oder eine nothwendige Verbesserung der Schule begründeten Auslagen jedes Glied der Schulgemeinde, und zwar nach Maßgabe seiner Verpflichtung zu den allgemeinen Gemeindeumlagen, beizutragen hat. Gemeinden, deren Leistungsfähigkeit constatirt ist, können jene Beitragspflicht weder ablehnen noch die Erfüllung derselben an Bedingungen knüpfen; sie können hierzu sogar, nach Erschöpfung aller Mittel gütlichen Einverständnisses, zwangsweise angehalten werden.

Doch concurrirte mit ihnen für gewiße Leistungen bis in die jüngste Zeit der Schulpatron.

Das Schulpatronat klebte dem Pfarrpatronate an; dort, wo mehrere und

[1]) Doch hat die Volkszählung vom 31. Oct. 1857, welche zum ersten male die Bevölkerung von ganz Oesterreich nach gewißen Altersclassen verzeichnete, die Mangelhaftigkeit vieler Schulbeschreibungsaufnahmen dargethan.

[2]) Dabei wurde namentlich in jüngster Zeit wiederholt darauf hingewiesen, daß ein entsprechender Zustand der Schule die Vorbedingung sei, um auf einen fleißigen Besuch bringen zu können, und daß die Hinwegräumung der äußeren Hindernisse, welche den Schulbesuch erschweren, jeder Zwangsmaßregel zu Gunsten des letzteren vorangehen müße. Nur gegen Halsstörrigkeit und Böswilligkeit ist mit aller Strenge einzuschreiten.

[3]) Der Betrag derselben wurde bis zum Schlusse des Jahres 1863 zwischen dem Landesschulfond und den Schullehrern getheilt, blieb aber stets auf niedere Ziffern beschränkt.

[4]) Ausnahmen von dieser Verpflichtung der Gemeinde begründet nur das Vorhandensein besonderer Stiftungen und Verträge, welche dritte Personen dafür in Anspruch zu nehmen gestatten, z. B. das Drittheil des exvenetianischen Bruderschaftsvermögens in den nicht zum deutschen Bunde gehörigen Theilen Istriens.

zwar verschiedenen Pfarrpatronaten zugehörige Pfarreien nur eine gemeinschaftliche Schule hatten, entschied ein besonderes Uebereinkommen, nach welchem Maßstabe die verschiedenen Pfarrpatrone zu den Lasten des Schulpatronats concurrirten. So sehr diese Institution mit den bestandenen Dominicalverhältnissen zusammenhieng, wurde doch auch seit Aufhebung des Unterthänigkeitsverhältnisses das Schulpatronat nicht nur beibehalten, sondern nach Thunlichkeit dahin gewirkt, daß bei Errichtung einer jeden neuen Schule der Pfarrpatron sich herbeilasse, das Schulpatronat zu übernehmen, und bei Errichtung einer neuen selbständigen Seelsorgerstation der Pfarrpatron der Mutterpfarre das bisher ausgeübte Schulpatronat beibehalte.

Bis zum J. 1848 concurrirte bezüglich katholischer Volksschulen für Baulichkeiten (d. i. Errichtung, Erhaltung und Reparation von Schulgebäuden), für die innere Einrichtung derselben und die eigentlichen Schulerfordernisse sowie für die Beheizung und Reinigung, mit dem Schulpatrone und der Schulgemeinde auch noch die Grundobrigkeit.

Sie hatte in ersterer Beziehung den allenfalls ihr selbst gehörigen Baugrund unentgeltlich abzutreten und die Baumaterialien zu liefern, für den Ankauf des einem Dritten (also auch nicht der Gemeinde) gehörigen Baugrundes und für den Zins eines zwischenweilig gemietheten Schullocales das Drittheil beizutragen, während in beiden letzteren Fällen je ⅓ der bezüglichen Auslagen der Gemeinde und dem Patrone, dem letzteren überdies bei jeder Baulichkeit die Bezahlung aller Professionisten, der Gemeinde die Leistung der Hand- und Zugarbeit oblag. Ebenso war das Schulbeheizungsholz entweder aus den Waldungen der Gemeinde, gegen Vergütung von ⅔ des Waldpreises durch Patron und Grundobrigkeit, oder aus den Waldungen der letzteren, gegen Vergütung des halben Waldpreises durch den Patron, zu liefern, jedenfalls aber Fällung und Zufuhr durch die Gemeinde zu leisten. Die Auslagen für die innere Einrichtung, für die zum eigentlichen Schulgebrauche erforderlichen Gegenstände und für die Reinigung der Localitäten waren nach denselben Grundsätzen, wie jene für die Baulichkeiten, zu repartiren.

Mit Aufhebung des Unterthänigkeitsverhältnisses ist für alle Bauten, deren Bewilligung erst nach dem 7. Sept. 1848 rechtskräftig wurde, für die Kosten der Einrichtung, der Schulerfordernisse und der Localitätenreinigung die Grundobrigkeit aus der Concurrenz entfallen und die ihr obgelegene Verpflichtung den Gemeinden zugewachsen, als deren nunmehrige Mitglieder die früheren Dominien bloß nach Maßgabe ihrer Steuerpflicht innerhalb des Gemeindegebietes in Anspruch zu nehmen sind. Hingegen wurde ihnen die Verpflichtung bezüglich des Beheizungsholzes nicht abgenommen und nur gegenüber den etwa künftig mit derselben zu belastenden Parteien ein Ersatzanspruch für die zwischenweiligen Leistungen vorbehalten.

Das Patronatsverhältnis wurde allerdings durch das Patent vom 7. Sept. 1848 dem Wortlaute nach nicht berührt; da es aber die Billigkeit forderte, der stattgefundenen durchgreifenden Aenderung jener Verhältnisse, unter deren Voraussetzung den Kirchenpatronen seiner Zeit die Last des Schulpatronats aufgeladen worden war, möglichst Rechnung zu tragen, so wurde die Aufhebung desselben sofort in Aussicht genommen. Bis zu ihrer gesetzlichen Durchführung sollten die Patrone zwar zu den Kosten der Erhaltung der Schulgeräthe und der unentbehrlichsten Unterrichtserfordernisse, sowie zu den Auslagen für Reinigung der Schullocalitäten in der bisherigen Weise beitragen, bezüglich der Baulichkeiten aber nur zu den nothwendigsten und unaufschiebbaren laufenden Auslagen, und überhaupt bezüglich sämmtlicher Schullasten nur in einem thunlichst schonend bemessenen Umfange zu Beiträgen angehalten werden können; die Frage, ob und allenfalls welchen Theil sie bei größeren Bauten, Reparaturen und Anschaffungen zu tragen haben, blieb der definitiven Regelung des Patronatsverhältnisses vorbehalten.

Da hierdurch die Entscheidung über die Concurrenzpflichtigkeit des Patrons fast

ausnahmslos auf den Weg langwieriger Vergleichsverhandlungen gewiesen wurde und die Gemeinden immer häufiger in die Lage kamen, auch den Patronatsantheil bei Leistungen für die Schulen auf sich zu nehmen,[1] so wurde der Wunsch nach gänzlicher Aufhebung des Schulpatronats immer lebhafter. Dennoch bestand (außerhalb Dalmatiens und des lombardisch-venetianischen Königreichs, welchem Schulpatronat und Grundobrigkeit stets fremd geblieben war) das Provisorium mit allen seinen Unzukömmlichkeiten fort, bis die jüngste Phase der constitutionellen Entwicklung des Kaiserstaates eine Abhülfe mit sich brachte.

Den Landtagen des Jahres 1863 legte die Regierung Gesetzesentwürfe über die Aufhebung des Schulpatronats vor. Die Beschlüsse jener Landtage, in welchen eine Verhandlung des Gegenstands stattfand,[2] stimmten darin überein, daß jedes Patronat, welches nicht auf einer Stiftung oder einem sonstigen privatrechtlichen Titel beruhe,[3] sammt der Verpflichtung der ehemaligen Grundobrigkeiten zur Beistellung des Beheizungsholzes zu entfallen habe. Doch blieb ein Einverständnis der Betheiligten über die Fortdauer des bisherigen Verhältnisses nicht ausgeschlossen, und wurde das Ausmaß der Leistungen jener Patrone, deren Verpflichtung nicht erlosch, für den Fall des Mangels einer ausdrücklichen Bemessung auf ¼ der zu deckenden Kosten festgesetzt. Wo das Schulpatronat ganz wegfällt, gehen die mit demselben verbundenen Lasten auf die Schulgemeinde über; die Art, in welcher hierbei die Höchstbesteuerten insbesondere zu berücksichtigen sind, so wie die Vertheilung der Lasten auf die einzelnen Gemeindeangehörigen überhaupt, sind im Zusammenhange mit dem allgemeinen Gemeindegesetze normirt. Sind einer Schule mehrere Ortsgemeinden oder Theile derselben zugewiesen, so werden die Concurrenzen (Concurrenzangelegenheiten) durch ein von den Gemeindevertretungen gewähltes Comité besorgt.

Die Intervention des Landesschulfonds tritt nur in zwei Fällen ein:

a) mit zeitweiliger Beihülfe für jene directivmäßigen und behördlich bestätigten Schulen, für deren Errichtung oder Erhaltung die Gemeinde genügend vorzusorgen erwiesenermaßen außer Stande ist, auf die Dauer jener Unvermögenheit;

b) mit permanenter Beihülfe für jene Schulen, deren Bestimmung und Umfang über das Bedürfnis der Gemeinde hinausgeht, woferne solche Schulen ihren Ursprung öffentlichen Rücksichten und nicht bloß den Bedürfnissen der Gemeinde verdanken.

Aus dem letzteren Gesichspuncte sind insbesondere Normalhauptschulen an die Subvention des Schulfonds gewiesen, welcher deshalb häufig auch Normalschulfond genannt wird. Dem Fond liegt nämlich dort, wo das Schulpatronat noch fortbesteht, ⅓ (bei einer dreiclassigen) oder die Hälfte (bei einer vierclassigen) der Material- und Professionistenkosten für eine Normalhauptschule ob, welche zugleich die Stelle einer Pfarrschule vertritt; der ganze Betrag dieser Kosten aber nebst allen andern Auslagen, wo dies nicht der Fall ist. In jenen Ländern, für welche die Aufhebung des Schulpatronats bereits sanctionirt ist, hat der Schulfond ⅓ der Kosten für die Localitäten aller jener Hauptschulen zu tragen, mit denen vollständige Lehrerbildungsanstalten verbunden sind oder künftig verbunden werden.

In der ersteren Rücksicht concurrirt der Schulfond namentlich zur anständigen

[1] Selbst die Groß-Commune Wien, welche durchschnittlich 15,300 fl. an Patronatsbeiträgen bezog, konnte die häufigen, dringend nothwendigen größeren Schulbauten nur dadurch zu Stande bringen, daß sie dieselben selbst ausführte und sich die jährliche Entschädigung eines Theils des (sehr mäßig) berechneten Miethzinses bedang.

[2] Der galizische gelangte nicht zu derselben; mehrere gingen erst im J. 1864 darauf ein. Bis jetzt wurden die Gesetze für Oesterreich unter und ob der Ens, Salzburg, Steiermark, Kärnten, Görz-Gradisca, Istrien, Böhmen, Mähren und Schlesien sanctionirt.

[3] Das landesfürstliche Schulpatronat bei den meisten Schulen des Herzogthums Salzburg, welches auf einer Uebernahme durch den Landesfürsten beruht, blieb deshalb aufrecht erhalten; doch wurde die Patronatsleistung auf ¼ der Kosten herabgesetzt.

Dotirung des nöthigen Lehrpersonals. Doch ist seine Aushülfe bei jenen Schulen ausgeschlossen, wo der Lehrer Grundstücke benützt, deren Ertrag gering geschätzt ist, oder die Minderung des Einkommens durch die Ablösung früherer Naturalbezüge entstand, oder aber der Unterricht nur während des Winters ertheilt wird; ebenso können Remunerationen, zeitliche Aushülfen oder Unterstützungen und Besoldungsvorschüsse an Trivialschullehrer aus dem Schulfond in der Regel nicht gewährt werden.

Im reichsräthlich genehmigten Staatsvoranschlage für 1864 sind die Erträgnisse der Schulfonds der deutsch-slavisch-italiänischen Länder in folgender Weise präliminirt:

Königreiche und Länder	Interessen von Staats- und Privat-Obligationen und Ertrag von Realitäten	Schulgelder eines Theils der eigentlichen Hauptschulen und einiger anderer Schulen.	Beiträge von anderen Fonds, von Corporationen und Privaten.	Freiwillige u. gesetzliche Entrichtungen aus Verlassenschaften.	Verschiedene Einnahmen.	Summe.
	Gulden österreichischer Währung.					
Oesterreich u. d. Ens	49,968	17,800	4,911	7,590	166	80,435
Oesterreich o. d. Ens	17,985	2,628	5,806	3,476	65	29,960
Salzburg	120	729	1,204	652	4	2,709
Steiermark	7,365	4,800	4,170	6,076	153	22,564
Kärnten	4,275	1,450	3,060	1,210	50	10,045
Krain	4,439	1,180	2,768	930	30	9,347
Küstenland	5,415	3,485	5,733	1,579	48	16,260
Tirol u. Vorarlberg	28,229	1,917	5,031	4,470	41	39,688
Böhmen	48,527	5,400	13,185	9,640	20,359	97,111
Mähren	26,099	6,600	6,816	4,200	340	44,055
Schlesien	168	2,400	8,647	800	203	12,218
Galizien	17,478	1,710	10,675	6,400	—	36,263
Bukowina	—	150	1,880	570	—	2,600
Dalmatien	—	—	3,150	220	250	3,620
Zusammen:	210,068 [1])	50,249	77,036	47,813	21,709 [2])	406,875

Diesen Einnahmen steht folgendes Präliminare der Ausgaben jener Schulfonds gegenüber. (S. die Tabelle auf der nächstfolgenden Seite).

Bei der Vergleichung dieser Ausgaben der Schulfonds mit den kurz vorher detaillirten Einnahmen derselben zeigt sich, daß nur in Oesterreich unter der Ens der geringe Ueberschuß von 3117 Gulden sich ergiebt, hingegen im lombardisch-venetianischen Königreiche die gesammte Ausgabe als Deficit des Fonds erscheint, welcher dort gar keine ihm speciell gewidmete Einnahme besitzt, daß die Ausgaben in Dalmatien fast dreizehnmal, im Küstenlande und in der Bukowina [3]) viermal, in Salzburg, Steiermark und Galizien dreimal, in Schlesien dritthalbmal, in Kärnten und Krain doppelt, in Tirol anderthalbmal so hoch sich belaufen, als die Einkünfte, und der Abgang bloß in Mähren, Oesterreich o. d. Ens und Böhmen auf 25, auf 19 und 9 Percente herabgeht. Der gesammte Minder-

[1]) In dieser Summe sind als „Ertrag von Realitäten“ (Grundstücken) 43 fl. für Böhmen und 509 fl. für Galizien begriffen; in den übrigen Ländern kommt kein solcher Ertrag vor.

[2]) Hierunter erscheinen 19,200 fl., welche von der Prager Schulbücher-Verschleißverwaltung an den böhmischen Schulfond zu entrichten sind, so wie als Gewinnantheile für die aus dem Wiener Schulbücherverlag nach Böhmen abgesetzten Artikel 490 fl., für die von Böhmen nach Mähren und Schlesien abgesetzten 300 fl. und 140 fl. präliminirt sind.

[3]) Hier concurrirt mit dem Normalschulfond der (nächst den kirchlichen auch für Schulzwecke bestimmte) griechisch-orientalische Religionsfond, weshalb die von den Verlassenschaften griechisch-orientalischer Glaubensgenossen gesetzlich zu leistenden Schulfondsbeiträge in jenem Herzogthume an den Religionsfond abzuführen sind.

(Tabelle zu Seite 297.)

Königreiche und Länder	Steuern, Zuschläge u. dgl.	Persönliche Bezüge von Directoren und Lehrern	Persönliche Bezüge von Dienern	Ruhegenüsse, Abfertigungen, Witwen-Pensionen, Erziehungs-Beiträge u. dgl. bei beiden Kategorien.	Dotationen an Klosterschulen, Taubstummen-Institut und mehrere andere Schulen.	Congruen und Ergänzungen derselben für Trivialschulen.	Sonstige Zahlungen an Directoren, Lehrer und Diener	Stiftungen und Stipendien für Lehrer, Gehülfen, Lehramts-Candidaten und Schüler.	Beiträge für verschiedene Schulen und andere verwandte Anstalten.	Erhaltung bestehender und Herstellung neuer Gebäude.	Miethzinse zur Unterbringung verschiedener Schulen und Lehrerbildungs-Anstalten.	Kanzlei- und Amtserfordernisse und andere Regiekosten an Schulen.	Unterrichts- und Kirchenerfordernisse.	Visitations- und Commissionsgebühren u. dgl.	Verschiedene Ausgaben.	Summe.
		an den Normal-Hauptschulen und mehreren mit Bürger-Schulen verbundenen Hauptschulen.														
	Gulden österreichischer Währung.															
Oesterreich u. d. Ens	3,498	34,760	799	3,637	6,461	2,928	7,432	826	1,547	3,650	4,901	1,826	216	657	4,180	77,318
Oesterreich o. d. Ens	1,136	12,349	399	3,582	2,455	8,800	3,043	—	19	949	315	2,024	382	159	24	35,636
Salzburg	8	3,130	210	2,689	—	859	745	44	11	50	197	487	7	—	20	8,457
Steiermark	404	14,781	189	4,010	954	11,404	4,584	606	134	27,074	1,800	1,654	120	—	92	67,806
Kärnten	233	7,695	210	2,921	2,299	4,340	2,295	256	49	50	84	613	—	140	50	21,235
Krain	224	5,214	50	3,020	3,987	1,692	1,952	210	263	4,350	32	307	40	20	20	21,381
Küstenland	269	31,357	1,123	10,487	—	3,110	8,882	2,530	—	1,174	780	831	281	388	20	61,212
Tirol u. Vorarlberg	1,525	18,582	310	6,232	4,287	19,664	3,169	1	2,551	1,142	123	1,004	283	262	62	59,197
Böhmen	3,286	24,344	347	3,759	9,488	36,291	9,365	9,344	27	3,178	336	2,121	1,997	1,203	41	105,127
Mähren	1,827	13,425	308	4,572	2,717	15,500	4,956	507	6,106	1,300	670	1,723	200	504	206	54,521
Schlesien	8	7,000	—	1,891	15	15,008	4,052	204	18	200	—	1,294	158	166	10	30,024
Galizien	1,407	43,157	823	13,037	5,825	13,525	16,625	1,717	1,910	2,078	4,901	4,997	137	2,798	40	112,977
Bukowina	—	4,277	25	1,581	—	1,168	1,700	—	—	900	—	38	—	170	—	9,859
Dalmatien	—	19,969	1,197	2,788	—	14,000	3,951	1,575	—	635	—	817	315	450	50	45,762
Lomb.-venet. Königr.	—	62,542	2,299	11,585	—	—	4,740	—	630	—	—	3,865	—	6,000	1,470	93,131
Zusammen:	13,825	302,562	8,289	75,791	38,488	148,289	77,491 [1]	17,820	13,265	46,730 [2]	14,139	23,601 [3]	4,136 [4]	12,917	6,285 [5]	803,643

[1]) Unter dieser Rubrik sind Substitutionsgebühren und Adjuten, hauptsächlich aber Remunerationen und Aushülfen, vorzüglich für Hauptschullehrer begriffen. — [2]) Hievon sind 26,774 fl. als letzte Rate für den Bau des Normalschulgebäudes in Graz veranschlagt. — [3]) Als Kirchenerfordernisse (hauptsächlich Ausgaben zum Schulgottesdienst) kommen hiebei vor: 30 fl. für Steiermark, 181 fl. für das Küstenland, 980 fl. für Böhmen und 42 fl. für Galizien — zusammen 1233 fl. — [4]) Hierunter sind auch die Kosten der Prämienbücher, so weit solche vom Schulfond bestritten werden, ferner der Schulprogramme und anderer Drucksorten begriffen. — [5]) Hierunter befinden sich 2800 fl., welche der (allein active) Schulfond in Oesterreich unter der Ens als Regiekostenbeitrag für die Landeshauptcasse, Finanzprocuratur, Statthalterei und Landesstaatsbuchhaltung zu entrichten hat, ferner 568 fl. Miethzins für die Direction des Schulbücherverlags, endlich 390 fl. Bezüge eines Kanzlisten und 252 fl. Kanzleipauschale der Schulenoberaufsicht in Wien. Ebenso gehören hierher 15 fl. Beiträge zu den Centralverwaltungsauslagen in Dalmatien, 126 fl. in Mähren, und 1470 fl. Gehalt eines Statthaltereisekretärs in Venedig.

ertrag der Schulfonds wird durch einen Zuschuß aus Reichsmitteln ausgeglichen, welcher für 1864 mit 396,768 Gulden veranschlagt wurde. Der Wunsch mehrerer Landtage, daß die Landesschulfonds der Verwaltung der Landesausschüsse übergeben werden mögen, blieb unerfüllt, weil diese Fonds stets als Staatsfonds behandelt wurden.

Wohl aber haben mehrere Landtage schon im Jahre 1863 nicht unerhebliche Beiträge zur Verbesserung der materiellen Lage der Volksschullehrer auf die Landesfonds übernommen [1]) und im J. 1864 noch weitere Maßnahmen dieser Art getroffen.

Bei der Verschiedenheit der Quellen, aus welchen die Kosten für Volksschulen bestritten werden, ist es fast unmöglich, die Gesammtsumme der für sie zur Verwendung kommenden Beträge (in Geld und Naturalleistungen) auch nur annähernd richtig festzustellen. Wenn deshalb am Schlusse dieser Erörterung aus dem Budget der Groß-Commune Wien die bezüglichen Daten geliefert werden, so gestatten dieselben keineswegs eine analoge Anwendung auf die Gesammtheit der Monarchie, so daß es eine sehr approximative Schätzung bleibt, wenn man die Gesammtauslage, welche vom Staate, den Ländern, Gemeinden und Privaten oder aus Fonds, Stiftungen u. dgl. in den deutsch-slavisch-italiänischen Provinzen für Volksschulzwecke gemacht wird, auf 10,000,000 Fl. ö. W. veranschlagt. [2])

6. Bezüglich der Verwaltung der Volksschule gilt als Grundsatz, daß die inneren Angelegenheiten derselben zunächst in den Wirkungskreis der geistlichen Schulaufsicht gehören, die äußere Ordnung und die materiellen Bedürfnisse der Schule aber zunächst das Ressort der weltlichen Schulaufsicht bilden, beiderlei Organe sich gegenseitig unterstützen und möglichst gemeinsam handeln sollen. [3])

Die nächste unmittelbare Aufsicht über die Pfarrschule ist von Staat und Kirche

[1]) So bewilligte die Landesvertretung von Oesterreich unter der Ens eine Jahressubvention von 24,000 fl. zur Erhöhung des Dotationsminimums würdiger Lehrer in unvermögenden Gemeinden und eine andere von 3000 fl. zur Unterstützung von Wittwen und Waisen des Lehrstands; der Landtag von Oesterreich ob der Ens stellte 3000 fl., der schlesische 1000 fl. zur Unterstützung der Volksschullehrer in das Präliminare ein; der letztere, nebst mehreren andern, beauftragte zugleich den Landesausschuß mit weiteren Erhebungen zur Motivirung fernerer Subventionsmaßregeln.

[2]) Die Commune Wien präliminirte für 1864 im Interesse ihrer 73 Volksschulen (neben welchen es in Wien noch 8 andere giebt):

für die im activen Dienste befindlichen Individuen des Lehrstandes	207,858 fl.
für dienstunfähig gewordene Lehrer und Hinterbliebene von Individuen des Lehrstandes	10,153 „
für Herstellung neuer Schulgebäude und neuer Turnschulen	157,000 „
für Erhaltung und Einrichtung von Schulgebäuden	7,000 „
für gemiethete Schullocalitäten	35,872 „
für Beheizung, Beleuchtung, Reinigung der Localitäten, für Lehrmittel und Schulrequisiten	26,984 „
für den Turnunterricht	3,876 „
an sonstigen Schulauslagen	2,449 „
	451,192 fl.

[3]) Die Instructionen sämmtlicher Aufsichtsorgane wurden vor kurzem einer Revision unterzogen, welche allerdings zunächst der Ausdehnung des Instituts derselben auf die östlichen Länder zum Anhaltspuncte dienen sollte, aber auch für die westlichen ihre volle Anwendung findet. Vgl. Instruction für katholische Seelsorger vom 15. Oct. 1857, für weltliche Ortsschulaufseher vom 6. Jan. 1855, für katholische Schulbezirksaufseher vom 28. Dec. 1855; A. h. Bestimmung über Errichtung und Amtswirksamkeit der Bezirksämter und Landesbehörden vom 14. Sept. 1852, Rundschreiben des Unterrichtsministers an die Bischöfe vom 11. Apr. 1858, Instructionen für Schulräthe vom 24. Juni 1855. Ebenso wurden Instructionen für katholische Seelsorger und Schulbezirksaufseher und Andeutungen für die Geschäftsbehandlung bei den Ordinariaten im lombardisch-venetianischen Königreiche mit Ministerialerlasse vom 12. Febr. 1860 publicirt. — Eine durchgreifende Umgestaltung der Schulverwaltung in ihren untern Organen steht aber demnächst

zugleich dem Ortsseelsorger [1]) anvertraut, welcher nach Maßgabe der bestehenden Gesetze im Innern der Schule, namentlich in Beziehung auf Unterricht und Zucht, alles, was der Schulzweck erheischt, vorzunehmen hat, die Leistungen und den Lebenswandel der Lehrer beaufsichtigt, den Schulbesuch überwacht und auf die Förderung der Schule und der Theilnahme an derselben in jeder Weise einwirkt. In seinem Schulamte liegen aber keine äußeren Zwangsmittel, sondern nur das Recht, Belehrungen, Ermahnungen und Zurechtweisungen zu ertheilen, oder die Hülfe vorgesetzter Behörden in Anspruch zu nehmen.

Die Gemeinde übt die Aufsicht über die Pfarrschule durch den Ortsschulaufseher, welcher von der Gemeindevertretung im Einverständnisse mit dem Ortsseelsorger gewählt und auf dem Lande über Gutachten des Schulbezirksaufsehers von der Bezirksbehörde, in den Hauptstädten über Gutachten des Schulenoberaufsehers von der politischen Landesbehörde mit dem Ernennungsdecrete versehen wird. [2]) Er hat den Zustand des Schulgebäudes und der Schuleinrichtung, die Beobachtung der vorgeschriebenen Schulzeit und Stundeneintheilung, den öffentlichen Wandel des Lehrpersonals, die Behandlung und Aufführung der Schüler, die Regelmäßigkeit des Schulbesuches, die unverkürzte Entrichtung der dem Lehrpersonale schuldigen Gebühren zu beaufsichtigen, alle im inneren Zustande der Schule wargenommenen Gebrechen zur Kenntnis des Ortsseelsorgers oder des Schulbezirksaufsehers zu bringen, alle das Schulgebäude und die Schuleinkünfte betreffenden Beschwerden der Gemeindevertretung oder der Bezirksbehörde anzuzeigen, alle zur Hebung des Ortsschulwesens dienlichen Mittel anzuwenden. In Ausübung seines Amtes vertritt der Ortsschulaufseher die Interessen der Eltern, deren große Mehrzahl nicht selbst die Schule und ihre Thätigkeit zu beobachten und zu würdigen in der Lage ist. Die Gemeindevertretung wird ihn deshalb stets mit ihrem Ansehen zu unterstützen bemüht sein.

In den eigentlichen Unterricht hat der Ortsschulaufseher nicht einzugreifen, wogegen andererseits der Ortsseelsorger allerdings ermächtigt und beauftragt ist, auch den äußern Bestand der Schule zum Gegenstand seiner Aufmerksamkeit zu machen. Wo es Localschulfonds oder Schulstiftungen giebt, sind dieselben, soferne der Stifter keine andere Anordnung traf, von der Gemeindevertretung unter Mitwirkung des Ortsseelsorgers und des Ortsschulaufsehers zu verwalten.

Bei denjenigen Hauptschulen, welche nicht zugleich Pfarrschulen sind, wurde die Aufstellung weltlicher Ortsschulaufseher nicht für nöthig befunden; wohl aber erstreckt sich die Aufsicht des Ortsseelsorgers auch auf diese Schulen, jedoch so, daß die unmittelbare Leitung des Directors oder dirigirenden Lehrers nicht beeinträchtigt wird.

Alle in einem Decanate (Vicariate, Archipresbyterate, Seniorate) befindlichen Volksschulen derselben Confession, auch die von geistlichen Körperschaften geleiteten (hinsichtlich der unmittelbaren Aufsicht bloß den Körperschaftsvorständen untergebenen), unterstehen der höheren staatlich-kirchlichen Beaufsichtigung des Schulbezirksaufsehers, welcher entweder der Dechant (Vicar, Erzpriester, Vicario foraneo, Senior) oder ein eigens zu bestellender Vicedechant (im lombardisch-venetianischen Königreiche auch ein anderer Pfarrer, bei den

bevor, indem die Modification des bezüglichen Theils der politischen Schulverfassung durch ein Reichsgesetz über den Einfluß der Gemeinden auf die Volksschulen sich in Verhandlung befindet.

[1]) Dies gilt auch von nicht-katholischen Seelsorgern; da nun bei griechisch-orientalischen Pfarreien nicht selten der Fall vorkommt, daß eine Schule mehreren Seelsorgersprengeln gemeinsam ist, hat die Schulenoberaufsicht einen dieser Seelsorger zum Schulvorstande zu ernennen. Im lombardisch-venetianischen Königreiche kann der katholische Bischof auch einen andern Geistlichen des Pfarrsprengels zum Localschulvorstand bestimmen. In den evangelischen Gemeinden beider Confessionen steht dem (gewählten) Presbyterium die Mitwirkung bei der Aufsicht über die Volksschule zu.

[2]) Im lombardisch-venetianischen Königreiche übt diese Pflichten der Gemeindevorsteher oder sein Stellvertreter.

Evangelischen ein anderer Seelsorger) ist. Die Theilung eines Decanats in mehrere Schulbezirke bedarf der Genehmigung der Diöcesanbehörde und der politischen Landesbehörde. Auch die israelitischen Volksschulen hat der katholische Schulbezirksaufseher im Namen des Staates zu überwachen; doch ist seine Wirksamkeit in dieser Beziehung mehr negativer Natur, und beschränkt sich auf die Beaufsichtigung des methodischen Verfahrens, des Fleißes und des sittlichen Verhaltens der Lehrer.[1]) Der Schulbezirksaufseher ist nicht bloß das Organ, durch welches alle einer höheren Entscheidung unterliegenden Angelegenheiten zu gehen haben, sondern er übt auch einen wichtigen Einfluß auf die Bestellung des Lehrpersonals, unterzieht die Thätigkeit desselben bei den regelmäßig vorzunehmenden Visitationen[2]) einer strengen Prüfung, untersucht die sonstigen ihm zukommenden Anzeigen von Gebrechen an den Schulen des Bezirks, und betheiligt sich nach Möglichkeit an allen Localcommissionen in Schulangelegenheiten. Vermittelst dieser Untersuchungen gelangt der Schulbezirksaufseher zu genauer Kenntnis des äußeren und inneren Zustands jeder Schule seines Bezirks, und legt seine diesfälligen Beobachtungen in dem Visitationsprotokolle und in einem jährlichen Zustandsberichte nieder.[3]) Um auch außer diesen Gelegenheiten die in seinen Wirkungskreis einschlagenden Geschäfte abzuthun, hat er zwei Tage eines jeden Monats zu Verhandlungen in Schulangelegenheiten zu bestimmen. Seit anderthalb Decennien bildet endlich noch die Einleitung, Veranstaltung und Ueberwachung zeitweiser Lehrerversammlungen ein hervorragendes Object seiner Thätigkeit.

Die Wirksamkeit der Bezirksbehörde[4]) bezieht sich zunächst darauf, Schule und Lehrer in allen ökonomischen und polizeilichen Beziehungen zu schützen, die Amtshandlungen der Schulbezirksaufseher aber nöthigenfalls durch die gesetzlichen Zwangsmittel zu unterstützen. Der Bezirksvorsteher hat also alle äußern Angelegenheiten der Volksschule sorgfältig zu überwachen und bei allen Localcommissionen in dieser Richtung zu interveniren, zugleich aber auch der Indolenz der Gemeinden und Eltern gegen das Schulwesen nach Kräften entgegenzuwirken, jede Gelegenheit zur Erlangung genauer

[1]) Wünscht eine israelitische Cultusgemeinde in Galizien für sich eine Ausnahme von dieser Regel, so geht auch der hier in Rede stehende Theil der Aufsicht an die Kreisbehörde über. Befindet sich unter den Conceptsbeamten derselben kein zur selbständigen Führung der Aufsicht geeignetes Individuum, so ist ein im Schulorte befindlicher praktischer Schulmann weltlichen Standes als Sachverständiger beizuziehen.

[2]) Diese Visitationen hat der katholische oder griechisch-orientalische Schulbezirksaufseher einmal im Jahre vorzunehmen; ist er zugleich Dechant, so kann er sie mit der kanonischen Visitation verbinden. Der evangelische Schulbezirksaufseher ist nur verpflichtet, alle zwei Jahre einmal zu visitiren, falls nicht besondere Umstände die öftere Untersuchung einer oder der andern Schule nothwendig machen. Die Zeit der Schulvisitation ist dergestalt anzusetzen, daß weder Eltern noch Kinder gehindert sind zahlreich zu erscheinen; bei Hauptschulen fällt sie stets mit einer Semestralprüfung zusammen. Die Vornahme der Visitation ist sowohl der Bezirksbehörde als dem Ortsseelsorger anzukündigen, welcher die Gemeindevertretung, den Ortsschulaufseher, den Schulpatron, das Lehrpersonal und durch das letztere die Eltern der Schulkinder zum Erscheinen an dem bestimmten Tage einzuladen hat.

[3]) Der Bericht hat den Inhalt einer eigens vorgeschriebenen Zustandstabelle theils zu erläutern, theils zu ergänzen, und namentlich alles hervorzuheben, was noch zu leisten wäre, um den Unterricht allgemeiner und gemeinnütziger zu machen, zugleich aber Anträge auf Anerkennungen für besonders verdiente Ortsseelsorger oder Lehrer und auf Ahndungen gegen nachlässige oder sonst tadelnswerthe Individuen zu stellen.

[4]) Nur in Galizien und Dalmatien bestehen noch Kreisbehörden, im lombardisch-venetianischen Königreiche Provincialdelegationen, welche den Bezirksbehörden (Bezirksämtern, Präturen, Districtscommissariaten) übergeordnet und namentlich in Schulangelegenheiten zunächst zu interveniren berufen sind. Dort, wo Stadtmagistrate als politische Bezirksbehörden fungiren, bilden sie einerseits das Executivorgan der Gemeindevertretung und üben andererseits die Functionen des Bezirksamtes aus.

Kenntnis von den Zuständen der Volksschulen zu benützen, die verbessernden Einrichtungen mit dem Schulbezirksaufseher zu berathen und nach Umständen sogleich anzuordnen. Weder der Vorsteher des politischen Bezirks noch der Aufseher des Schulbezirks bedarf in seiner Stellung des Vorrangs vor dem andern, um seinen Amtspflichten vollständig entsprechen zu können.

Die Oberaufsicht über das katholische (griechisch-orientalische oder evangelische) Schulwesen einer Diöcese (eines Superintendentialbezirks) führt im Namen der Kirche und des Staates der Bischof mit seinem Consistorium [1]) (der Superintendent). Der Einfluß des Bischofs auf die Anordnung des Religionsunterrichts, auf die Auswahl der Katechismen, der religiösen Hülfs-, Andachts- und Prämienbücher und auf die Bildung tauglicher Religionslehrer steht ihm kraft seines Hirtenamts zu; der Einfluß auf die Wahl der Schulbezirksaufseher, die Einwirkung auf ordnungsmäßige Visitation der Schulen, auf die Einrichtung der Präparandien (Präparandenanstalten) und auf die Aufstellung des Lehrpersonales u. s. w., die Theilnehmung an der Ordnung der äußeren Schulangelegenheiten ist ihm durch die politischen Gesetze übertragen.

Für die katholischen Schulen wird über Vorschlag des Bischofs durch Seine Majestät ein Mitglied des Domcapitels zum Schulenoberaufseher ernannt; [2]) für das griechisch-orientalische Schulwesen findet eine solche Ernennung nur in besonderen Fällen statt. Das Consistorium kann in Volksschulsachen nichts ohne Beistimmung des Schulenoberaufsehers bestimmen, und muß daher jeden Fall, wo ihre Meinungen abweichen, der politischen Landesbehörde vorlegen. Die am Orte der bischöflichen Residenz befindlichen Volksschulen unterstehen der unmittelbaren Aufsicht und Visitation des Schulenoberaufsehers; [3]) hinsichtlich aller übrigen steht ihm nur in außerordentlichen Fällen das Recht zu, förmliche Visitationsreisen vorzunehmen, wenn es auch wünschenswerth bleibt, daß er durch gelegentliche Besuche möglichst genaue Kenntnis von ihrem Zustande sich verschaffe.

Die oberste Verwaltungsbehörde für Volksschulangelegenheiten eines ganzen Landes ist die politische Landesbehörde, welche in Oesterreich unter und ob der Ens, Steiermark, Küstenland, Tirol, Böhmen, Mähren, Galizien, Dalmatien und dem lombardisch-venetianischen Königreiche Statthalterei heißt. Sie hat vor allem zu wachen, daß die mit der Leitung und Beaufsichtigung der Volksschule betrauten geistlichen und weltlichen Organe die ihnen auferlegten Pflichten gewissenhaft erfüllen; sie bestätigt insbesondere die Ernennungen der Schulbezirksaufseher, die Lehrpläne der Präparandenanstalten, die Anstellungen jener Lehrer, welche weder von ihr allein, noch von der Diöcesanbehörde für sich zu ernennen sind, die Feststellung der Unterrichtssprache und der Schulzeit; sie bewilligt die Errichtung neuer Trivialschulen und die Erhebung solcher zu Hauptschulen, spricht den Beförderern des Schulwesens ihre Anerkennung aus und steuert mit Nachdruck der Saumseligkeit untergeordneter Individuen. Sie hat zugleich für die Einkünfte der Schulen zu sorgen, als oberste Stiftungsbehörde die Localschulfonds und Stiftungen zu überwachen, den Normalschulfond zu verwalten.

Die administrativen Angelegenheiten der Volksschule besorgt ein Rath der Landesbehörde als Unterrichtsreferent; die Führung der pädagogisch-didaktischen Geschäfte

[1]) In den Diöcesen des lombardisch-venetianischen Königreiches besteht die Einrichtung der Consistorien nicht.

[2]) Die Verbindung dieses Amtes mit der Dignität der Scholasterie ist keine nothwendige. Greift sie in einer Diöcese Platz, so kann dem Scholasticus, wenn er dem Dienste des Schuloberaufsehers etwa nicht mehr zu entsprechen vermag, ein Vice-Schulenoberaufseher beigegeben werden; greift jene Verbindung nicht Platz, so ist bei Dienstunfähigkeit des Schulenoberaufsehers seine Stelle sofort neu zu besetzen.

[3]) Wenn wegen der größeren Schulenzahl auch an solchen Orten eigene Schulbezirksaufseher bestehen, so haben sie nicht die vollständig gleiche Stellung mit jenen auf dem Lande, weil sie nur im Namen des Schulenoberaufseher functioniren.

vermittelt der ihr beigegebene Schulrath als Volksschuleninspector des gesammten Landes.[1]) Der Schulrath ist aber nicht bloß zur Bearbeitung und Erledigung von Geschäftsstücken so wie zu commissionellen Verhandlungen, bei welchen pädagogisch-didaktische Gegenstände zur Sprache kommen, beizuziehen, sondern insbesondere zur selbständigen Erstattung von Gutachten, Berichten und Anträgen über das Landesschulwesen verpflichtet, und wirkt deshalb vorzugsweise durch regelmäßige Bereisungen des Landes. Bei denselben hat er den Zustand jeder Schule nach allen Beziehungen zu erforschen, und durch mündliche Weisungen oder durch Berichterstattungen an die Landesbehörde auf Verbesserungen einzuwirken; insbesondere aber sind die Präparandenanstalten, die Schulbibliotheken und die Lehrerversammlungen seiner steten Aufmerksamkeit empfohlen. Sein Reisebericht ist von der Landesbehörde sofort zu erledigen, und hierbei jede wichtigere Verfügung dem Ordinariate zur Durchführung oder Mitwirkung bekannt zu geben. Gegen die Ansicht des Schulraths kann die Landesbehörde in den seiner Intervention zugewiesenen Gegenständen nicht vorgehen, sondern muß von Fall zu Fall die Entscheidung des Ministeriums einholen.

In höchster Instanz wird das gesammte Volksschulwesen der deutsch-slavischen und italiänischen Länder durch die Abtheilung des Staatsministeriums für Cultus und Unterricht geleitet. Sie macht Vorschläge zu allgemeinen Gesetzen über das Volksschulwesen, organisirt alle öffentlichen Volksschulen, überwacht ihre Vertheilung in Schulbezirke, besetzt gewiße Aemter im Schuldienste und beantragt die kaiserliche Ernennung von Schulräthen und von Schulenoberaufsehern, bewilligt in gewißen Fällen Ausnahmen vom Gesetze, leitet das gesammte Schulbücherwesen und führt die Oberaufsicht über die zu Volksschulzwecken bestimmten öffentlichen Fonds.

Dem Ministerium ist als Beirath für alle wissenschaftlichen und didaktischen Angelegenheiten der Unterrichtsrath beigegeben.[2])

Er erstattet Gutachten oder Anträge über alle betreffenden Gesetzesvorlagen und Verordnungen, über die Errichtung, Umgestaltung und Aufhebung von Schulen, über Schulbücher, Lehrmittel und gewiße Personalien, prüft die Berichte der Schulräthe und übt in seinem Wirkungskreise auch die Initiative. Drei in Wien domicilirende Mitglieder desselben bilden die Section für Volksschulen, welche in wichtigen Fällen auch auswärtige Mitglieder oder andere Fachmänner beiziehen kann. Doch kommt der Section und dem Plenum des Unterrichtsrathes stets nur eine berathende Stimme zu, die Entscheidung bleibt dem Ministerium vorbehalten.

Zur Uebersicht der Volksschul-Verwaltung diene die Tabelle auf der folgenden Seite.

In der Militärgrenze greift die Uebertragung der Schulverwaltung an kirchliche Organe nicht Platz. Die Volksschulen unterstehen daselbst den Compagniecommando's, welchen die 14 Regimentscommando's (und das selbständige Bataillonscommando zu Titel) übergeordnet sind; nur die 12 freien Militärcommunitäten stehen außerhalb der Regimentsbezirke. Als Mittelspersonen zwischen den Regimentscommando's und Communitätsmagistraten einerseits und den Landes-Generalcommando's andererseits fungiren die Brigadecommando's, ohne aber eine besondere Instanz zu bilden. Die beiden Landes-Generalcommando's in Agram und Temesvár endlich dependiren unmittelbar vom Kriegsministerium. Bei jedem der beiden Landes-Generalcommando's besteht eine besondere Grenz-Administrations-Abtheilung, welcher auch die Schulverwaltung zugewiesen ist; das Regimentscommando bedient sich seinerseits der Compagniecommando's nur als exponirter Organe, welche in seinem Namen entscheiden.

Ungeachtet dieser gesonderten Einrichtung der Schulverwaltung in der Militärgrenze finden alle auf den Lehrgang und die Schulbücher bezüglichen Anordnungen des Mini-

[1]) In Böhmen und Galizien bestehen je zwei Volksschul-Inspectoren.

[2]) Derselbe beruht auf dem A. h. Handschreiben vom 20. Oct. 1860, erhielt sein Statut am 21. Juni 1863 und wurde am 5. März 1864 eröffnet.

Tabelle zu S. 303.

Königreiche und Länder.	Katholische Schulen.			Griechisch-orientalische Schulen.			Evangelische Schulen.		
	Diöcesanbehörde.	Bezirksaufseher.	Ortsseelsorger.	Diöcesanbehörde	Bezirksaufseher.	Ortsseelsorger.	Superintendenzen.	Bezirksaufseher.	Ortsseelsorger.
Oesterreich u. d. Ens .	2	56	910	— [2])	—	1		2	9
Oesterreich o. d. Ens .	1	29	409	—	—	—		1	12
Salzburg		12	122	—	—	—		—	—
Tirol u.	3 [1])								
Vorarlberg		73	762	—	—	—	2 [3])	—	—
Steiermark	2	66	544	—	—	—		1	5
Kärnten	1	25	336	—	—	—		1	15
Krain	1	21	166	—	—	—		—	—
Küstenland	4	41	334	— [2])	2	3		1	2
Böhmen	4	133	1,836	—	—	—	2 [3])	7	55
Mähren	3 [4])	83	871	—	—	—	2 [3])	5	29
Schlesien		21	174	—	—	—		1	44
Galizien	6 [5])	172	2,698	—	—	—	1	4	14
Bukowina		3	22	1	12	100			6
Dalmatien	6	33	198	1	8	29	—	—	—
Lombard.-venet. Königr.	12	220	1,694	—	—	—	—	—	—

steriums, welches für die deutsch-slavisch-italiänischen Länder als höchste Studienbehörde fungirt, auch auf die Militärgrenze volle Anwendung.

7. Mit besonderer Aufmerksamkeit wurde die **Unterrichtsstatistik** in Oesterreich besonders seit einem Jahrzehnte gepflegt, da der große Umschwung auf dem Gebiete des öffentlichen Unterrichts einerseits von einer möglichst sorgfältigen Erforschung der vorgefundenen Zustände ausgehen, andererseits über die errungenen Erfolge sich mindestens zeitweise die genaueste Rechenschaft geben mußte. [6]) Namentlich zog in jüngster Zeit die Volksschule diesfalls die verdiente Aufmerksamkeit auf sich, und die k. k. statistische Centralcommission beschloß, im J. 1865 eine ganz detaillirte Aufnahme der Verhältnisse jeder einzelnen Volksschule zu veranlassen. [7])

8. Bezüglich der wünschenswerthen Beschaffenheit des **Schulgebäudes** enthält die politische Schulverfassung die genauesten Nachweisungen, aus denen hier nur her-

[1]) Die erzbischöfliche Diöcese Salzburg erstreckt sich auch über einen Theil von Tirol.

[2]) Die Schulenoberaufsicht über die griechisch-orientalischen Schulen in Oesterreich unter der Ens und im Küstenlande, von denen die erstere zur Karlowitzer, letztere zur Karlstädter Diöcese gehören, wird durch besondere Oberaufseher geübt.

[3]) Je eine der Augsburger und der helvetischen Confession.

[4]) Die Olmützer Erz-Diöcese erstreckt sich auch über einen Theil Schlesiens, während ein anderer zum Breslauer Bisthume gehört.

[5]) Vier Diöcesen sind lateinisch-katholische, 2 griechisch-katholische; die Lemberger Erz-Diöcese beider Riten erstreckt sich auch über die Bukowina.

[6]) Auf Grundlage der jährlichen Zustandstabellen brachte das große statistische Tabellenwerk bezüglich der Jahre 1849—1859 eine Reihenfolge von Tabellen, welche zusammengenommen 100 Foliobogen des compressesten Satzes umfassen. Für die Jahre 1860—1862 haben die „Uebersichtstafeln zur Statistik der österreichischen Monarchie“, für das Jahr 1863 das „statistische Jahrbuch“ kürzer gefaßte ähnliche Darstellungen geliefert.

[7]) Hierbei sollen von jeder einzelnen Schule alle diejenigen (sehr erschöpfenden) Daten abverlangt werden, welche die dritte Versammlung des internationalen Congresses für die Nachweisung einer einzelnen Volksschule als wünschenswerth bezeichnet hat. Vergl. Rechenschaftsbericht der III. Versammlung des statistischen Congresses, Wien 1858. S. 429—445.

vorgehoben werden möge, daß durchschnittlich 7 Quadratfuß Flächenraum des Lehrzimmers und 3 Quadratfuß Sitzraum in der Schulbank auf je ein Schulkind gerechnet werden, die Höhe des Zimmers mindestens 10′, der Gang zwischen zwei Bankreihen 2′ 5″ betragen soll, der Sitz des Lehrers mit einem Tische etwas erhöht und mit dem Einfalle des Lichts von der linken Seite anzubringen ist. [1]) Wo dem Lehrer oder Gehülfen eine Wohnung im Schulhause gebührt, muß dieselbe von den Lehrzimmern abgesondert sein. Auf dem Lande ist nach Thunlichkeit darauf zu sehen, daß ein kleiner Gemüsegarten und eine Obstbaumschule sich bei dem Schulgebäude befinde.

Der Nothbehelf, den Unterricht reihenweise in Häusern der Gemeindeinsassen abzuhalten, darf bei einer directivmäßigen Schule nicht geduldet werden. Die Erbauung oder Vervollständigung der erforderlichen Schulgebäude, die Erhaltung derselben im guten Bauzustande u. dgl. hat einen Gegenstand besonderer Aufmerksamkeit und energischer Einwirkung der Bezirksbehörde zu bilden.

Bei jedem Schulbau hat letztere vor allem eine Localcommission mit den Bauinteressenten zu veranstalten, die nicht erscheinenden Parteien werden als unbedingt zustimmend angesehen. Den hieraus sich ergebenden Anträgen müßen die nöthigen Pläne mit den Ausmaßen und Kostenüberschlägen beigelegt werden. In minder wichtigen Fällen entscheidet sodann die Bezirksbehörde, in wichtigeren die politische (Kreis- oder) Landesbehörde, und stellt zugleich eine Commission zur Leitung des Baues auf. Wo die neuen Landesgesetze über die Aufhebung des Schulpatronats und die Regelung der Schulbauconcurrenz bereits zu Stande gekommen sind, ist die Bauführung bei allen von den Gemeinden erhaltenen Volksschulen ihnen selbst überlassen und der politischen Bezirksbehörde nur die Oberaufsicht zugewiesen.

9. Das Lehrpersonale einer Trivialschule umfaßt regelmäßig nur ein mit dem Titel eines Lehrers [2]) ausgezeichnetes Individuum, welchem einer oder mehrere Gehülfen zur Seite stehen. [3]) Diese letzteren heißen jetzt gewöhnlich Unterlehrer, auch wenn ihnen nicht etwa einzelne Classen zur selbständigen Besorgung anvertraut sind.

[1]) Das klarste, schulmännisch approbirten Principien folgende Programm für Schulbauten enthält der Beschluß des Wiener Gemeinderaths vom 6. März 1863. Durch den Umstand veranlaßt, daß in Wien innerhalb zweier Decennien (1854—1873) vier Millionen Gulden für Volksschulbauten in Anspruch genommen werden, hat der Gemeinderath ein Programm gutgeheißen, welches für den Ankauf von Realitäten und die Entwerfung von Plänen zu derlei Bauten als Richtschnur dienen soll. Nach demselben hat jede Pfarrhauptschule Wiens mindestens acht Lehrzimmer zu erhalten, welche niemals in das dritte Stockwerk verlegt oder einer geräuschvollen Gasse oder der Wetterseite zugekehrt werden dürfen. Der Flächenraum eines Lehrzimmers ist zwischen 12 und 18 Quadratklaftern zu halten, aber in eine solche geometrische Form zu bringen, daß jeder Schüler den Unterricht bequem hören, den Lehrer und die Schultafel ohne Anstrengung genau sehen kann. Für Licht und Ventilation ist mit besonderer Aufmerksamkeit zu sorgen. Nebst den Lehrzimmern bedarf jede Schule einen Prüfungssaal von der Größe zweier Lehrzimmer, einen Turnsaal (im Erdgeschoße) von 24 Quadratklaftern Flächenraum, einen entsprechenden Sommerturnplatz, endlich für den Oberlehrer eine Wohnung (aus zwei Zimmern, Kammer, Vorzimmer und Küche bestehend) und ein von außen leicht zugängliches Zimmer zur Unterbringung der Kanzlei und Aufbewahrung der Lehrmittel. Wo eine Doppelschule in einem Hause untergebracht werden soll, müßen Knaben und Mädchen abgesonderte Zugänge und Stiegen benützen. Stiegenhäuser, Verbindungsgänge, Aborte sind auf möglichst zweckmäßige Weise anzubringen und die reichlichste Versorgung des Hauses mit Trink- und Nutzwasser in besondere Beachtung zu ziehen.

[2]) Die Benennung „Oberlehrer“ ist an Trivialschulen unzuläßig, geschweige denn der Titel „Professor“, welchen die Staatsverwaltung nur den Lehrern an Hochschulen vorbehält. Die einzige Auszeichnung im Titel ist die Ernennung zum „Musterlehrer“, welcher auch die betreffende Schule als eine Musterschule für den ganzen Schulbezirk bezeichnet.

[3]) Liegt ihnen die Ertheilung des Unterrichts an einer Schulstation außerhalb des Orts der Mutterschule ob, so besorgen sie denselben entweder als exponirte Gehülfen, welche in einer solchen Station ihren bleibenden Standort haben, oder als excurrirende Gehülfen, welche nur zu jedesmaliger Ertheilung des Unterrichts dahin abgehen.

Die Gehülfen werden nicht zu den Privatdiensten des Lehrers aufgenommen, sondern dem Lehrer für den Dienst der Schule beigegeben, weshalb es ihm zwar freisteht, in Betreff der Beköstigung, aber nicht in Betreff der sonstigen Bezüge und der Leistungen Privatverträge mit denselben abzuschließen. [1]) Doch soll dahin getrachtet werden, daß zwischen beiden Theilen möglichst ein häusliches oder Familienverhältnis bestehe, weshalb auch die Verehelichung der Gehülfen an die Genehmigung der Schulbehörden [2]) gebunden ist.

An einer Pfarrhauptschule ist gleichfalls meistens ein einziger Lehrer bestellt, unter dessen Leitung mehrere Unterlehrer stehen. Da in Wien regelmäßig fast alle Classenlehrer der Pfarrhauptschulen die Lehrerbefähigung für Hauptschulen besitzen, so wird der dirigirende (leitende) Lehrer daselbst mit dem Namen des „Oberlehrers" ausgezeichnet, bleibt aber zur Ertheilung des Unterrichts in einer Classe verpflichtet. [3])

An einer eigentlichen Hauptschule besteht ein Director, welcher entweder eine selbständige Stellung einnimmt oder aus der Zahl der Lehrer gewählt und mit einer Remuneration entschädigt wird. Ueberdies aber sollen an derselben so viele Lehrer sich befinden, als Classen oder Abtheilungen bestehen, und nur ausnahmsweise ein oder der andere Posten durch einen Unterlehrer versehen werden, welcher jedoch in der ihm anvertrauten Classe die Stellung eines wirklichen Lehrers einnimmt.

Directoren und Lehrer der Volksschule genießen in jenen Ländern, in welchen die politische Schulverfassung zu Recht besteht, mehrere den Staatsbeamten zukommende Begünstigungen, sind in die IX.—XI. Diätenclasse [4]) eingereiht, haben demnach auch das Recht, sich der entsprechenden Staatsuniform zu bedienen, und den Anspruch auf jene äußeren Anerkennungen, welche verdienten Staatsbeamten dieses Ranges zu Theil werden. Den Gehülfen kommt keines jener Vorrechte, wohl aber die Befreiung vom Militärdienste zu.

Bei vorübergehender Verhinderung eines Lehrers oder Gehülfen an einer Trivialschule oder Pfarrhauptschule, oder bei eintretender Erledigung seiner Stelle bestimmt der Schulbezirksaufseher einen (minder besoldeten) Aushülfslehrer zur Stellvertretung; an eigentlichen Hauptschulen findet in solchen Fällen die Bestellung eines Sup-

[1]) Bis zum J. 1850 war der Lehrer einer Wiener Pfarrschule zugleich der sogenannte „Schulinhaber"; er beschäftigte sich regelmäßig ausschließend mit dem ökonomischen Theile der Schulverwaltung und mit den Directionsgeschäften, vertraute aber den Unterricht ganz seinen Gehülfen. Mitunter trat ein ähnliches Verhältnis auch in andern Städten ein, weshalb schon die a. h. Entschließung vom 12. Mai 1848 erklärte: die Schule solle keine Gewerbstätte sein.

[2]) Die Ertheilung jener Genehmigung ist theils der Schulbezirksaufsicht überlassen, theils der Schulenoberaufsicht oder der politischen Landesbehörde vorbehalten.

[3]) Von den übrigen Mitgliedern des Lehrstandes einer Pfarrhauptschule Wiens haben diejenigen der beiden höchsten Gehaltsstufen den Titel „Lehrer" gesetzlich anzusprechen; die andern Lehrindividuen heißen gesetzlich nur „Unterlehrer" und unterliegen auch der Beschränkung des Verehelichungsconsenses, obwohl ein Familienverhältnis zwischen ihnen und den dirigirenden Lehrern schon durch die Lebenszustände der Reichshauptstadt ausgeschlossen wird. Der Wiener Gemeinderath hat aber am 30. Januar 1863 beschlossen, seinerseits auch diesen Individuen den Titel „Lehrer" zu ertheilen, selbstverständlich ohne dadurch die gesetzliche Stellung derselben im mindesten zu alteriren. Die Abtheilung der Lehrer in 2 Classen, welche vom Schuljahre 1865 an in Wirksamkeit treten soll, bezieht sich nur auf die Gehaltsstufen.

[4]) In der IX. Diätenclasse (Rangsclasse, nach welcher sich die Staatsuniform und das Recht zum Bezuge gewißer Entschädigungsbeträge bei Dienstreisen richtet), welcher der Director einer Hauptschule angehört, befindet sich z. B. der Concipist der politischen Landesbehörde, der zweite und dritte Kreiscommissär, der Adjunct eines Bezirksamts, der Rathssecretär eines Landesgerichts u. dgl.; in der X., in welche die Lehrer einer eigentlichen Hauptschule eingereiht sind, der Kreissecretär, Gerichtsadjunct eines Landes- oder Kreisgerichts u. s. w.; in der XI., welcher die Trivialschullehrer, sowie die Lehrer an den Pfarrhauptschulen zugewiesen sind, der Actuar eines Bezirksamts, der Registrant einer Kreisbehörde u. dgl. m.

plenten nach dem sogenannten Substitutionsnormale [1]) statt. Dem Lehrer einer Trivialschule oder dem dirigirenden Lehrer einer Pfarrhauptschule wird, soferne er an Versehung seines Dienstes dauernd gehindert ist, ein Personalgehülfe beigegeben oder aber der Schuldienst an einen Schulprovisor übertragen.

Den Religionsunterricht in der Trivialschule oder Pfarrhauptschule ertheilt der Ortsseelsorger oder unter seiner Aufsicht ein Hülfspriester, ausnahmsweise ein eigens bestellter Katechet. An eigentlichen Hauptschulen ist jedenfalls ein eigener, zur gleichzeitigen Ausübung der Seelsorge nicht verpflichteter Katechet aufzustellen. Bei zeitlicher Verhinderung des Ortsseelsorgers oder eines Hülfspriesters intervenirt ein anderer Hülfspriester; über die Supplirung eines Katecheten wird von der Diöcesanbehörde verfügt, jedoch bei längerer Dauer der Substitution unter Kenntnisnahme der politischen Landesbehörde.

An den israelitischen Schulen kann ein Lehrer oder Gehülfe mit Ertheilung des Religionsunterrichts betraut, überdies aber ein Lehrer der hebräischen Sprache als Fach- oder Nebenlehrer, welcher die Kinder in besonderen Stunden im Lesen und Uebersetzen der h. Schrift u. dgl. unterrichtet, aufgestellt oder ein anderes Lehrindividuum mit diesem weiter gehenden Religionsunterricht beauftragt werden.

An Mädchenschulen unterweisen Lehrerinnen und Gehülfinnen, unter der Leitung der „ersten Lehrerin" (bei Klosterschulen der Schulpräfectin). Der Religionsunterricht wird entweder von der Seelsorgegeistlichkeit oder durch eigene Katecheten besorgt. Auch sonst können, mit Ausnahme von Klosterschulen, einzelne Lehrgegenstände, ja selbst die gesammten Classen, männlichen Individuen anvertraut werden, so daß nur für den Unterricht in weiblichen Handarbeiten eine Industriallehrerin fungirt. [2]) An Klosterschulen kann die Diöcesanbehörde, mit Genehmigung der politischen Landesbehörde, statt der Schulpräfectin einen Director bestellen. [3])

10. Jeder Bewerber um Anstellung an einer öffentlichen Volksschule hat die ausreichende Befähigung für die betreffende Stelle nachzuweisen. Dieser Nachweis besteht bei Priestern in dem Absolutorium der theologischen Studien und guten während derselben erworbenen Zeugnissen über Pädagogik, Katechetik und Methodik, bei allen andern Candidaten in dem Zeugnisse über eine erfolgreich abgelegte Befähigungsprüfung oder dem Bescheide über die erlangte Dispens von Ablegung derselben. Ueber eine etwaige frühere Dienstleistung, sowie über das sittliche Wohlverhalten und die religiöse Gesinnung des Candidaten hat sich der Schulbezirksaufseher die nöthige Gewißheit zu verschaffen.

Ausschließungsgründe von der Bewerbung sind:

1) auffallende körperliche Gebrechen;

2) das zurückgelegte 40. Lebensjahr; [4])

[1]) Dieses beruht auf der a. h. Entschließung vom 14. Mai 1839, wornach in erster Linie der Director einer Hauptschule zu einer kurzdauernden Supplirung verpflichtet ist oder eine zweckmäßige Aushülfe durch die andern Lehrer versucht werden kann, bei länger dauernder Unterbrechung einer Dienstleistung die Aufstellung eines Supplenten eintritt, welcher eine Substitutionsgebühr von 50—60 % des gesetzlichen Gehalts der erledigten Stelle anzusprechen hat.

[2]) In dieser Weise hat sich auch der Wiener Gemeinderath am 19. Mai 1863, nach genauer Prüfung der ökonomischen, moralischen, didaktischen und pädagogischen Momente, für die Beibehaltung ausschließend männlicher Lehrkräfte an den Communal-Mädchenschulen ausgesprochen.

[3]) Was im weiteren Verfolge von Directoren, Lehrern, Gehülfen u. dgl. gesagt wird, findet auch auf Vorsteherinnen und Lehrerinnen von Mädchenschulen volle Anwendung, weshalb derselben weiterhin nicht mehr abgesondert gedacht wird.

[4]) Obwohl die Anstellung an den Volksschulen in der Regel kein Recht auf einen Pensionsbezug giebt, so wurde die allgemein für pensionsberechtigte Staatsbeamte geltende Regel auch auf diese Individuen des Lehrstandes ausgedehnt, weil mancherlei pädagogische Rücksichten dafür zu sprechen schienen.

3) der Mangel der österreichischen Staatsbürgerschaft;

4) Verwandtschaft oder Verschwägerung mit einem übergeordneten oder untergeordneten Angestellten derselben Schule. Doch können der zweite und der dritte Grund im Dispenswege durch das Staatsministerium oder den Kaiser behoben werden und in besonders rücksichtswürdigen Fällen dürfen, mit Nachsicht des vierten Ausschließungsgrundes, Trivialschullehrer die Beigebung ihrer Söhne als Gehülfen verlangen.

Bezüglich der wirklichen Verleihung einer Schulstelle gelten aber folgende Grundsätze.

Die Auswahl unter den geeigneten Candidaten für jede Anstellung an einer Volksschule, die in ihrer Gesammtheit durch einen geistlichen Orden besorgt wird, trifft der Vorstand des bezüglichen Ordenshauses nach eigenem Ermessen.

Von der Erledigung einer Lehrerstelle an einer Trivialschule, welche nicht von einem geistlichen Orden besorgt wird, hat der Schulbezirksaufseher die Anzeige an die Diöcesanbehörde zu erstatten, welche einen Concurs auf höchstens sechs Wochen ausschreibt. Die einlangenden Gesuche sammelt und prüft zunächst der Schulbezirksaufseher. Wo rücksichtlich einer Lehrerstelle ein Präsentations- oder Vorschlagsrecht besteht [1]), hat der Schulbezirksaufseher die aus Mangel der vorschriftsmäßigen Erfordernisse zur Anstellung nicht geeigneten Candidaten zu bezeichnen und sodann die Gesuche dem Präsentanten (Vorschlagsberechtigten) zu übermitteln, welcher binnen 4 Wochen seine Wahl treffen muß, die an keine Bedingung geknüpft sein darf. Diese Wahl wird auf das Gutachten des Schulbezirksaufsehers von der Diöcesanbehörde genehmigt oder eine neue Verhandlung eingeleitet. Besteht kein Präsentations- oder Vorschlagsrecht zu einer Stelle, so erstattet der Schulbezirksaufseher unmittelbar seinen Antrag über Besetzung derselben, bei welchem er jedoch auf die Meinung des Ortsseelsorgers und den Wunsch der Schulgemeinde Rücksicht nehmen soll. Von allen durch sie vorgenommenen Ernennungen und den ihr bekanntzugebenden Anstellungen der Lehrer in Ordensschulen macht die Diöcesanbehörde eine einfache Mittheilung an die politische Landesbehörde.

Bei Anstellung der evangelischen oder israelitischen Trivialschullehrer übt die Cultusgemeinde das Präsentationsrecht aus; die Anstellung erfolgt sodann durch die politische Landesbehörde.

Die Gehülfen (Unterlehrer) an einer Trivialschule ernennt der Schulbezirksaufseher, welcher zur Besetzung einer solchen Stelle einen Concurs ausschreiben oder auf anderem Wege einen Bewerber ausmitteln kann, über dessen Lehrbefähigung und religiös-sittliches Verhalten befriedigende Nachweise vorliegen. Der Schulbezirksaufseher stellt auch das Ernennungsdecret aus, zeigt aber die getroffene Wahl der Diöcesanbehörde und der politischen Bezirksbehörde an.

Die Art, in welcher das Lehrpersonal bei Pfarrhauptschulen bestellt wird, ist die nämliche wie bei Trivialschulen. Doch hat die Diöcesanbehörde den dirigirenden Lehrer (Oberlehrer) der politischen Landesbehörde zur Bestätigung namhaft zu machen, sowie der Schulbezirksaufseher seinerseits die Anstellungsdecrete für die übrigen Mitglieder des Lehrpersonals der Diöcesanbehörde vorzulegen verpflichtet ist. [2])

[1]) Das Präsentationsrecht, welches bisher am häufigsten dem Schulpatrone zustand, geht dort, wo das Schulpatronat nunmehr erlischt, an die Gemeinde über; die Formen der Ausübung desselben stehen mit dem Reichsgesetze über die Einflußnahme der Gemeinden auf die Volksschule im engsten Zusammenhange.

[2]) In Wien wird künftighin zwischen der Anstellung der Oberlehrer (soweit hinsichtlich derselben das Präsentationsrecht an die Commune übergeht) und der übrigen Lehrindividuen an einer Pfarrhauptschule kein Unterschied bestehen; bis jetzt präsentirte die Commune die ersteren aus einer Terna der Diöcesanbehörde und diejenigen unter den letzteren, welche als „Lehrer" galten, nach freier Wahl, wogegen die nur als „Unterlehrer" geltenden in der obenbezeichneten Art durch die Schulbezirksaufseher unmittelbar bei der Diöcesanbehörde in Vorschlag gebracht wurden.

Zur Besetzung einer erledigten Lehrerstelle an einer eigentlichen Hauptschule wird der Concurs von der politischen Landesbehörde ausgeschrieben; die Gesuche sind bei der Schulbezirksaufsicht oder (bezüglich der Schulen der Landeshauptstadt) bei der Diöcesanbehörde einzubringen. Die eine oder die andere leitet die Gesuche mit einer, die sämmtlichen anstellungsfähigen Bewerber umfassenden Qualificationstabelle an den Präsentationsberechtigten oder dort, wo es sich nur um Ausübung eines Vorschlagsrechts oder die Abgabe eines Gutachtens oder Wunsches handelt, mit einer Aeußerung über die Eignung der Candidaten an den Vorschlagsberechtigten. Die politische Landesbehörde soll nur aus zureichenden Gründen von dem Antrage des Präsentanten abweichen oder den Wunsch des Vorschlagsberechtigten unberücksichtigt lassen; auch bleibt dem Berechtigten der Recurs gegen die Entscheidung der Landesbehörde an das Staatsministerium offen. Findet für eine Stelle kein Präsentations- oder Vorschlagsrecht statt, so ernennt die politische Landesbehörde unmittelbar auf das Gutachten der Diöcesanbehörde.

Alle an eigentlichen Hauptschulen erstangestellten Lehrindividuen sind durch 3 Jahre, vom Tage ihrer Anstellung gerechnet, nicht als stabil zu betrachten. Die bei entsprechender Verwendung erfolgende Stabilerklärung bewirkt aber, daß die Probejahre so angerechnet werden, als ob dieselben in der stabilen Dienstleistung zugebracht wären. Bei nicht entsprechender Verwendung tritt entweder die Verlängerung der Probezeit oder die Entlassung von der Stelle ein. [1])

Bei Besetzung erledigter Stellen an Normalhauptschulen sind nur solche Lehrer zu berücksichtigen, welche bereits an anderen Hauptschulen als tüchtige Schulmänner sich bewährten und namentlich zureichende Beweise ihrer vollkommenen Befähigung für den Unterricht von Lehramtscandidaten ablegten; denselben wird bei Bestimmung des Seniums und der damit verbundenen Gehaltsstufe die an einer Hauptschule zurückgelegte Dienstzeit eingerechnet.

Für die Besetzung einer Katechetenstelle wird von der Diöcesanbehörde ein Concurs ausgeschrieben und nach Ablauf der Concursfrist eine Prüfung der Candidaten abgehalten. Besteht hierbei ein Präsentationsrecht, so ist die Aeußerung des Berechtigten dem Besetzungsvorschlage der Diöcesanbehörde an die polititische Landesbehörde beizufügen; stimmen beide Behörden nicht überein, so entscheidet das Staatsministerium, welches jedoch nur einen vom Ordinariate als befähigt erkannten Priester zu bestellen hat.

Die Stelle eines selbständigen Directors an einer eigentlichen Hauptschule wird unter denselben Modalitäten besetzt, wie jene eines Lehrers; handelt es sich um Zuweisung der mit einer bloßen Remuneration versehenen Directorsstelle an einen Lehrer, so entscheidet die politische Landesbehörde über den Vorschlag der Diöcesanbehörde. Der Director einer Normalhauptschule wird über Vorschlag der politischen Landesbehörde (im Einvernehmen mit der Diöcesanbehörde) vom Staatsministerium ernannt.

11. Für die angemessene Dotirung des Lehrpersonals an Trivialschulen hat zunächst die Schulgemeinde Sorge zu tragen. Dies soll bezüglich der Lehrer, soweit sie ihre Belohnung nicht in dem festgesetzten Schulgelde oder in dem Betrage von Stiftungen u. dgl. nebst dem Rechte auf freie Wohnung im Schulgebäude finden, nach Thunlichkeit durch Zuwendung von Grundstücken oder Nutzungen [2]) oder in Ermange-

[1]) Alle vom J. 1865 an für eine Wiener Pfarrhauptschule erstangestellten Individuen sollen eine zweijährige Probezeit bestehen; genügten sie während derselben nicht, so tritt die Entlassung ein. Auch wird die Commune keinen Lehrer, welcher in dem angegebenen Zeitpuncte oder späterhin in die unterste Gehaltsstufe eingereiht wird, zu einer Vorrückung zulassen, wenn er sich nicht das Lehrerbefähigungszeugnis für eine Bürgerschule erworben hat.

[2]) In dieser Rücksicht wurden früherhin namentlich die Schulpatrone und Grundobrigkeiten häufig in Anspruch genommen. Erst, seit durch die Aufhebung des Unterthänigkeitsverhältnisses, des Zehenten und der Urbarialleistungen die ökonomische Lage der Gemeinden und ihrer einzelnen

lung solcher durch Leistung gewißer Geldbeiträge geschehen, die gleich anderen Gemeindeauslagen aufzubringen sind. Wo die Leistung von Naturalien oder Geldbeiträgen durch die einzelnen Gemeindeglieder noch fortbesteht, hat die Gemeinde entweder den Bezug derselben zu vermitteln oder mindestens das Maß, die Qualität und die rechtzeitige Ablieferung zu überwachen [1]); wo dieselben in Folge der Ablösungsverhandlungen aufhörten [2]), hat die Gemeinde für jene Schmälerung des Schuleinkommens Ersatz zu leisten, welche durch die Art der Berechnung jener Naturalleistungen und den Abzug des Drittels bei Bemessung der Ablösungsrente (als Aequivalent für Abfälle, Einhebungskosten u. dgl.) eintrat.

Die Gehülfen (Unterlehrer) haben nebst der Wohnung und anständigen Verpflegung im Hause des Lehrers auch einen Gehalt nach Maßgabe des Schuleinkommens anzusprechen; die excurrirenden Gehülfen sollen überdies von Seite der Excurrendo-Schulgemeinde eine völlig entsprechende Wegevergütung erhalten. Den exponirten Gehülfen gebührt selbstverständlich ein für ihre Lebensbedürfnisse genügendes Einkommen im Unterrichtsorte selbst. Die Erhaltung eines zeitweilig erforderlichen Personalgehülfen oder Schulprovisors endlich liegt in erster Linie dem Lehrer, dessen Stelle er versieht, und nur dann, wenn das Einkommen des letzteren nach Abzug des Betrags für den Personalgehülfen oder Provisor zur eigenen Erhaltung nicht mehr ausreicht, der Schulgemeinde ob; die Dotation eines stabil verwendeten Personalgehülfen trägt in erster Linie die Gemeinde, den Abgang trägt der Schulfond.

Grundsätzlich ist die Verbindung des Dienstes auf dem Chor der Kirche als Cantor (Chorregent, Organist) mit dem Schuldienste, vorzüglich auf dem flachen Lande, nach Möglichkeit anzustreben, so daß nur dort, wo jede der beiden Stellen hinreichend dotirt werden kann und der Cantor durch seine Verpflichtungen zu sehr in Anspruch genommen ist, also namentlich in größeren Orten, eine Trennung beider Aemter zuläßig erscheint. Anders ist es mit dem Meßner- oder Glöckner-Dienste, welchen der Lehrer aus erheblichen Gründen allerdings ablehnen kann.

Niemals darf aber ein Lehrer für Kirchendienste unentgeltlich oder gar zur Schmälerung seines Schuleinkommens in Anspruch genommen werden, sowie es auch stets im Auge zu behalten ist, daß sein Lehramt die Hauptsache bleibt, folglich der Unterricht durch die Verrichtungen in der Kirche keine Störung erleiden und bei der Anstellung zum Schuldienste die Eignung für den Kirchendienst erst in zweiter Linie den Ausschlag geben darf. [3])

Bei den israelitischen Cultus-Gemeinden kann dem Lehrer die Dienstverrichtung eines Schulsängers oder die Führung der Matriken, nicht aber die Schächterei, übertragen werden.

Alle wichtigen Momente, welche sich auf die Einkünfte des Schul-, Cantor- und Meßnerdienstes beziehen, sind in einer eigens ausgefertigten Urkunde, der Schul-

Angehörigen günstiger sich gestaltete und die Großgrundbesitzer in die Gemeinden eintraten, ließ sich die diesfällige Verpflichtung der Gemeinden wirksam festhalten.

[1]) Die sogenannten Collecturen, bei welchen kein fixes Ausmaß der Leistung besteht, lassen sich allerdings nicht in gleicher Weise controliren; doch muß bei Unzulänglichkeit des Ertrags die Gemeinde auf andere Weise Ersatz schaffen.

[2]) Die Naturalleistungen, welche für Schulen zufolge einer Stiftung oder eines ähnlichen Verhältnisses von den Grundbesitzern zu entrichten waren, wurden nach dem Patente vom 4. März 1849 für ablösbar erklärt, sind in der Regel nach einem zehnjährigen Durchschnitte der Marktpreise zu bewerthen und zwei Dritttheile des entsprechenden Capitals von den Verpflichteten zu vergüten.

[3]) Ist zur vollständigen Versehung des Schul- und Chordienstes ein Gehülfe erforderlich, so hat einerseits auch die Kirche zur Dotirung des letzteren beizutragen, andererseits aber darüber, daß der Lehrer nicht etwa ihm allein den Schuldienst aufbürde, der Schulvorstand zu wachen. Zum Meßnerdienste kann ein Gehülfe nicht angehalten werden.

fassion[1]), zu verzeichnen. Die Aufnahme derselben hat unter Intervention der Bezirksbehörde und des Schulbezirksaufsehers mit Beiziehung des Ortsseelsorgers und Ortsschulaufsehers, der Vorstände aller eingeschulten Orte oder Ortstheile, und sämmtlicher aus besonderen Titeln zu Leistungen für die Schule Verpflichteten zu geschehen, und erstreckt sich nach einem sehr detaillirten Formulare über sämmtliche Bezüge aus jenen drei Dienstesweigen, deren Rechtstitel bei den einzelnen Rubriken genau zu ermitteln und sicher zu stellen sind[2]), und über alle nothwendig daraus zu bestreitenden Ausgaben.[3]) Sie wird von der Landes-Staatsbuchhaltung adjustirt und von der politischen Landesbehörde genehmigt, hat aber dann auch in Betreff der Einbringung vorenthaltener oder rückständiger Leistungen die Kraft einer Urkunde, auf welche sofort, ohne Beschreitung des Proceßwegs, die Execution von Seiten der politischen Behörde ertheilt werden kann. Zusätze und Aenderungen in der Fassion dürfen nur mit Genehmigung der Bezirksbehörde vorgenommen werden; haben sie eine größere Bedeutung, so ist die Errichtung einer ganz neuen Fassion vorzuziehen.

Ein besonderes Augenmerk muß darauf gerichtet werden, das einmal ermittelte Einkommen des Lehrpersonals für die Zukunft aufrecht zu erhalten. Deshalb sind die Gebühren, welche ursprünglich für verschiedene Verrichtungen geleistet wurden, auch dann zu entrichten, wenn das Gesetz jene Verrichtungen untersagte[4]), und die Beiträge aus dem Vermögen der Stifte und Klöster, wenn sie von Seiten derselben fix und regelmäßig geleistet wurden, auch dann beizubehalten, wenn die unmittelbar verpflichtete geistliche Corporation nicht mehr besteht. Naturalien dürfen nicht willkürlich in Geldzahlungen unter ihrem wahren Werthe verwandelt werden. Aber auch der Lehrer selbst darf in keinem Falle auf einzelne rechtmäßige Einkünfte zum Nachtheile der Schule oder der künftigen Lehrer Verzicht leisten oder sich nach seinem Gutdünken mit einem Angebote der Gemeinde hinsichtlich der künftigen Ausmessung seiner Dotation begnügen. Vergleiche, wodurch ein Lehrer von seinem strengen Rechte aus Rücksicht auf die Gemeinde etwas nachläßt, können immer nur auf eine bestimmte Zeit und mit Vorbehalt der Rechte eines künftigen Lehrers geschlossen werden.

Die Schuleinkünfte können gleich jeder anderen öffentlichen Auflage nach Umständen selbst unter Anwendung administrativer Zwangsmaßregeln eingebracht, aber weder mit gerichtlichem Beschlag belegt noch in gerichtliche Execution gezogen werden, und unterliegen der Besteuerung nur, soweit sie nicht schon durch die Realsteuern oder die Erwerbsteuer getroffen werden, nach den allgemeinen für die Einkommensteuer (in der II. Classe) bestehenden Principien.[5])

[1]) Auch die Schulfassionen wurden aus Anlaß der Schulorganisationen in den ungarischen Ländern durch die Ministerialerlässe vom 26. Jan. 1855 und 20. Sept. 1856 neu geregelt, welche als bloße Zusammenfassungen älterer Vorschriften eben so in den nicht-ungarischen Ländern volle Anwendung finden.

[2]) Hierbei können die Naturalien und der Reinertrag von nutzbaren Grundstücken allerdings, soweit es sich um keine weitere Verwerthung der gewonnenen Ziffern handelt, nach den Preisen des stabilen Katasters (den niedrigsten eines ganzen Jahrhunderts) veranschlagt werden; sobald aber ein Anspruch auf Dotationsergänzungen erhoben oder eine Verwandlung der Naturalien in Geld angeboten wird, müßen statt jener Preise die jedesmaligen factischen Ortspreise den Anhaltspunct bieten. Das Schulgeld wird nach der Zahl schulpflichtiger Kinder zahlungsfähiger Eltern, mit Abzug eines Zehnttheils für etwaige Ausfälle, und alles sonstige wandelbare Einkommen nach dem Mindestertrage während des letzten Quinquenniums veranschlagt. Naturalien von sehr geringem Werthe können ganz aus der Berechnung wegfallen.

[3]) Hierunter gehören die Ausgaben für die Gehülfen, den Calcanten, die Stellvertretung im Meßnerdienste, für die Schulsäuberung (10½—12⅗ fl. für das Lehrzimmer), für die Kirchenwäsche u. dgl. m., sowie alle Steuern und Abgaben.

[4]) Dies gilt z. B. vom Wetterläuten, Räuchern, u. dgl.

[5]) Den Realsteuern unterliegt der Reinertrag von Grundstücken und der Zins oder Classenwerth von Wohngebäuden (nicht aber von Schulhäusern); der Erwerbsteuer unterliegen

Wenn das Einkommen des Lehrpersonals ein gewißes Minimum, die Ziffer der sogenannten Congrua, nicht erreicht und die Schulgemeinde, ungeachtet der Beisteuer des zur Belohnung für den Chor- und Meßner-Dienst berufenen Kirchenvermögens, die Ergänzung derselben herbeizuschaffen außer Stande ist, leistet eine solche für directivmäßige oder doch behördlich bestätigte Schulen der Normalschulfond mittelst einer zeitweiligen Aushülfe. Jene Ziffer (210—315 fl. für den Lehrer, die Hälfte für den Gehülfen) ist aber keineswegs als die eigentliche und ausschließliche Cynosur (Norm) anzusehen, sondern der durchschnittliche Betrag der Kosten eines Haushaltes an dem Dienstorte in das Auge zu fassen, und hiernach die Frage zu entscheiden, ob eine Schuldotation als genügend anerkannt werden könne oder nicht.[1])

Lehrern und Gehülfen ist gestattet, zur Vermehrung ihres Einkommens gewiße Nebenbeschäftigungen zu betreiben, soweit dieselben weder dem Schuldienste noch dem Ansehen des Lehrers Abbruch thun. Hieher gehören:

1) für beide: die Abhaltung regelmäßiger Nachstunden (gegen Entgelt) mit ihren eigenen Schülern, sobald nur den zahlungsunfähigen Kindern die unentgeltliche Theilnahme an denselben gestattet wird [2]);
2) für die Lehrer: die Uebernahme eines besoldeten Gemeinde-Amts, wozu namentlich die Besorgung der Kanzleigeschäfte gehört [3]);
3) für die Gehülfen: die Ertheilung häuslichen Unterrichts in den Lehrgegenständen der Volksschule, im Gesange, im Zeichnen, in der Musik, u. s. f.

So sehr die Betreibung der Landwirthschaft und ihrer Zweige [4]) durch Lehrer gewünscht und aufgemuntert wird, so strenge ist ihnen jedes Gewerbe untersagt und selbst die gewerbsmäßige Führung einer Privatschule oder Erziehungsanstalt nur mit specieller Genehmigung des Staatsministeriums erlaubt.

Beschäftigungen, deren Zweck Unterricht ist, in Orten über 4000 Bewohnern; von der Einkommensteuer II. Classe ist jeder fixe Bezug Angestellter und das Einkommen vom Unterrichte in den minder bevölkerten Orten so lange frei, als es 630 fl. nicht übersteigt.

[1]) Der niederösterreichische Landtag hat deshalb bei seiner Bewilligung von Zuschüssen für Lehrindividuen die Summe von 280 — 300 fl. als Minimum der Congrua eines Lehrers, jene von 160 fl. als Minimum für einen Gehülfen (Unterlehrer) angenommen, und hierbei noch die fassionsmäßige Schätzung der Naturalbezüge nicht mit ihrem vollen Betrage eingerechnet.

[2]) Bloß zeitweilig angestellte Gehülfen haben im allgemeinen sich über den Bezug des Nachstundenhonorars mit den Lehrern abzufinden. An den Wiener Trivialschulen früherer Zeit zwang deshalb der Schulinhaber die Gehülfen, den sehr lucrativen Nachstundenunterricht bloß zur Vermehrung seines eigenen Einkommens zu ertheilen. Jenen (12) Lehrern (nunmehrigen Oberlehrern), welche schon im Beginne des Schuljahres 1850 als solche fungirten, an ihren Schulen den Nachstundenunterricht eingeführt hatten und das ganze Honorar für denselben bezogen, steht auch jetzt noch das Recht auf den Bezug des halben Honorars zu; doch hat der Gemeinderath die Verzichtleistung auf dieses Recht zur Bedingung für die am 16. Jan. 1863 bewilligte Gehaltserhöhung gemacht. — An den evangelischen Schulen Wiens wurden die Nachstunden, deren pädagogische Bedenklichkeit allerdings nicht anzuzweifeln ist, mit dem Schuljahre 1863 abgeschafft und die Lehrer hierfür verhältnismäßig entschädigt.

[3]) Auf dem flachen Lande ist diese Verwendung der Lehrer für Gemeindezwecke häufig zur Nothwendigkeit geworden, weil der sehr umfassende eigene, sogenannte natürliche Wirkungskreis der Gemeinden, noch mehr aber die Thätigkeit derselben für specielle Zwecke der Staatsverwaltung, der sogenannte übertragene Wirkungskreis, eine beträchtliche Menge von Schreibgeschäften in sich schließt. Deshalb ist auch die Uebernahme dieser Schreibgeschäfte durch den Lehrer, soweit der Schuldienst nicht darunter leidet, nur an die Bedingung geknüpft, daß er nicht in Wirths- oder Schankhäusern seine Kanzlei aufschlage.

[4]) So namentlich in Steiermark die Beschäftigung mit der Seidencultur, in allen deutsch-slavischen Königreichen und Ländern die Bienenzucht und der Obstbau u. dgl. m. Auch die verschiedenen landwirthschaftlichen Vereine bemühen sich, insbesondere Lehrer durch Prämien aufzumuntern, und die Regierung unterstützt dieses Streben durch Veranlassung zweckmäßiger, leicht faßlicher Lehrbücher.

Alles Gesagte gilt, soweit die Verhältnisse übereinstimmen, auch von dem Lehrpersonale an den Pfarrhauptschulen; besonders rücksichtlich dieser Schulen ist dahin zu wirken, daß das Einkommen des Lehrpersonals zu der Erwartung berechtige, jederzeit für die einzelnen Stellen Individuen gewinnen zu können, welche zum Lehramte an Hauptschulen vollkommen befähigt sind. Dem dirigirenden Lehrer gebührt, sowie den Trivialschullehrern, die Wohnung im Schulgebäude; bei dem übrigen Lehrpersonale ist dies bloß hier und dort nach Thunlichkeit der Fall. [1]) Die Verbindung des Schuldienstes mit dem Dienste in der Kirche kann bei diesen Lehrern, welche sich ohnehin gewöhnlich in größeren Städten befinden, nur als Ausnahme angesehen werden, [2]) die Zuläßigkeit der übrigen Nebenbeschäftigungen ist nach demselben Maßstabe, wie bei Trivialschulen zu bemessen.

Auch die den Lehrindividuen an eigentlichen Hauptschulen zufließende Besoldung ist dort, wo die Hauptschule zugleich die Stelle der Pflichtschule vertritt, aus Gemeindemitteln zu bestreiten. Nur für jene Hauptschulen, welche aus einem aufgehobenen Jesuitencollegium (in Böhmen und Mähren) entstanden oder mit einer Lehrerbildungsanstalt verbunden sind, können regelmäßig die öffentlichen Fonds in Anspruch genommen werden. [3]) Der Bezug des Gehalts fängt mit dem Tage des abgelegten Diensteids, der Bezug einer höheren Gehaltsstufe mit dem Tage der Erledigung derselben an. Die Nebenbeschäftigungen der Hauptschullehrer sind einer besonderen Aufmerksamkeit des Directors anempfohlen.

Die Thätigkeit des Religionslehrers an Trivialschulen bildet einen Theil der Obliegenheit des Ortsseelsorgers oder seiner Hülfspriester und giebt also keinen Anspruch auf Entschädigung. [4]) Dasselbe gilt zwar auch von den Pfarrhauptschulen, doch soll hier wegen der größeren Stundenzahl und des stärkeren Schulbesuchs auf die Fixirung von Remunerationen hingewirkt werden. Katecheten sind in allen Besoldungsrücksichten nach Art der Lehrer an eigentlichen Hauptschulen zu behandeln.

Was von der Dotation oder Besoldung des Lehrpersonals gilt, erleidet seine volle Anwendung auf Remunerationen für außerordentliche Dienstleistungen, Vorschüsse oder Aushülfen bei besonderen Unglücksfällen u. dgl. m.

12. Hinsichtlich der Versetzung oder Entlassung der Lehrindividuen gelten folgende Grundsätze:

[1]) In Wien beziehen sämmtliche Individuen an den Pfarrhauptschulen eine fixe Besoldung, welche durch den Gemeinderathsbeschluß von 16. Januar 1863 folgendermaßen regulirt ist: drei Siebentheile der Oberlehrer 1000 fl., vier Siebentheile derselben 800 fl. — beide Kategorien mit freier Wohnung oder einem entsprechenden Quartiergelde —, die Lehrer der I. Classe 600 fl. und 500 fl., jene der II. Classe 400 fl. und 300 fl., wobei ein constantes Verhältnis der einer jeden Abstufung Zuzuweisenden (5:6:8:12) festgestellt wurde, damit nicht eine Vermehrung der Gesammtzahl (durch Eröffnung neuer Schulen oder Classen) jedesmal das Vorrückungsrecht der Einzelnen schmälere. Die Vorrückung innerhalb einer Classe findet nach dem Dienstalter statt, die Vorrückung aus einer Classe in die andere bedarf einer Ernennung. — Auch in den meisten andern größern Städten ist die Besoldung des Lehrpersonals an Pfarrhauptschulen zur Regel geworden.

[2]) Der Wiener Gemeinderath beschloß am 19. Mai 1863, daß zur Erlangung einer Oberlehrerstelle die gleichzeitige Eignung zum Chordienste künftighin auch dort nicht mehr erforderlich sei, wo noch die Verbindung beider Aemter factisch besteht.

[3]) Rücksichtlich der ehemaligen sogenannten Kreishauptschulen wird, auch wenn sie die Stelle der Pflichtschule vertreten, an dem Grundsatze festgehalten, daß ihnen die bisherigen Subventionen aus dem öffentlichen Fond zu belassen sind, wogegen alle Dotationserhöhungen aus Gemeindemitteln bestritten werden müßen. Die Fortführung jener Schulen als Musteranstalten ist nicht mehr nothwendig, nachdem viele gleichartige Schulen bereits bestehen; nur noch der Zusammenhang mit einer vollständigen Lehrerbildungsanstalt erscheint für die Beanspruchung einer Subvention maßgebend, weil diese letztere nicht bloß locale Interessen befriedigt.

[4]) Bei einem Excurrendo-Unterrichte ist auch der Religionslehrer nach einem bestimmten Maßstabe zu einer Wagengebühr berechtiget.

Klostergeistliche an Volksschulen, welche ein geistlicher Orden besorgt, können zwar vom Ordensvorstande abgerufen werden; doch soll dies regelmäßig erst nach Verlauf dreier Jahre und niemals im Laufe des Schuljahres stattfinden.

Ein vorschriftmäßig angestellter Lehrer einer Trivialschule kann nur von der politischen Landesbehörde im Einvernehmen mit der Diöcesanbehörde entlassen oder ohne sein Ansuchen versetzt werden. Ja selbst, wenn er wegen vorgerückten Alters, andauernder Kränklichkeit u. dgl. den Unterricht nicht mehr vollständig fortzuführen vermag, ist ihm nur ein Personalgehülfe oder Schulprovisor zu bestellen. Eine Abtretung des Schuldienstes an einen Dritten, mit Vorbehalt eines Theils der Einkünfte, ist nicht mehr zu gestatten. [1]) Die Entlassung aber kann nur dann verhängt werden, wenn die mündliche Zurechtweisung durch den Ortsseelsorger und die schriftliche durch den Schulbezirksaufseher, sowie die mit Androhung schärferer Maßregeln verbundene Wiederholung der letzteren Mahnung durch die Diöcesanbehörde, endlich die Versetzung auf einen minderen Schuldienst oder die Anstellung eines Schulprovisors auf Kosten des Schuldtragenden wirkungslos blieb. Bloß wegen Vergehen, welche Gefahr für das Wohl der Jugend mit sich führen oder eine gerichtliche Bestrafung nach sich ziehen, kann die Entfernung vom Schuldienste sofort ausgesprochen werden. Dieselbe zieht stets auch die Erklärung der Unfähigkeit zum Unterrichte der Jugend nach sich.

Die Versetzung oder Entlassung eines Gehülfen steht dem Schulbezirksaufseher zu. Wünscht der Lehrer den Gehülfen zu wechseln, so hat er die Genehmigung des Schulbezirksaufsehers einzuholen und sodann eine sechswöchentliche Kündigung vorzunehmen. Eine gleiche Frist hat der Gehülfe einzuhalten, wenn er auf seinem Posten nicht zu bleiben gedenkt; doch sollen beide Theile ohne wichtige Gründe keine Aenderung vor dem Ende des Schulsemesters vornehmen. Auch bei Gehülfen haben der Entlassung Ermahnungen und Warnungen des Lehrers, Ortsseelsorgers und Schulbezirksaufsehers voranzugehen; die weitere Verwendung entlassener Gehülfen bei dem Schulfache kann durch die Diöcesanbehörde für ihren Sprengel untersagt, eine Unfähigkeitserklärung solcher Individuen für den Unterricht überhaupt aber nur von der politischen Landesbehörde ausgesprochen werden.

Directoren, Lehrer und Unterlehrer an eigentlichen Hauptschulen sind hinsichtlich ihrer Versetzung und Entlassung anderen Staatsbeamten gleichzuhalten.

13. Die Lehrer an Trivial- und Pfarrhauptschulen genießen keinen Anspruch auf Pension; im Falle der Dienstunfähigkeit eines Lehrers der ersteren oder eines dirigirenden Lehrers der letzteren Schulen gewährt die Beigebung eines Personalgehülfen oder die Bestellung eines Provisors die Möglichkeit, dem alten oder gebrechlichen Lehrer wenigstens das Dotations-Minimum zu erhalten; bei verdienten Lehrern wird darnach gestrebt, ihnen die vollen Activitätsbezüge zu belassen. Ein Gehülfe (Unterlehrer) hat aber auch auf diese Unterstützung keinen Anspruch.

Ebenso wenig, als der Lehrer einer Trivial- oder Pfarrhauptschule, sind seine Hinterbliebenen pensionsfähig. Hatte er nicht wenigstens 3 Jahre gedient, so können sie nur auf die gesetzliche Theilung der Früchte und Bezüge des laufenden Jahrs mit dem Nachfolger im Schuldienste und auf den Genuß der Schuleinkünfte bis zum Eintritte dieses Nachfolgers, so weit dieselben nicht dem Schulprovisor zugesprochen werden müßen, Anspruch erheben; hat er über 3 und unter 10 Jahren gedient, so gebührt der als dürftig erkannten Witwe [2]) ein Unterstützungsbeitrag von Seiten der Ge-

[1]) Eine solche fand früher häufig zu Gunsten eines dem Schulfache sich widmenden Sohnes Statt; gegenwärtig ist nur die einfache Resignation zuläßig, wobei dann allerdings der Präsentant aus Billigkeitsgründen gewöhnlich auf einen solchen Adspiranten Rücksicht nimmt.

[2]) Die Dürftigkeit tritt ein, wenn die Witwe an 4procentigen Interessen eines eigenthümlichen Vermögens oder einem sonstigen vollkommen gesicherten Einkommen nicht mindestens den vierten Theil der gesetzmäßigen Unterstützung bezieht; jeder Mehrbetrag wird von der gesetzmäßigen Unterstützung abgezogen.

meinde, welcher ³/₄ einer sogenannten Armeninstitutsportion erreicht; diente er über 10 Jahre, so ist die Unterstützung mit einer ganzen Portion zu bemessen, und den Kindern steht bis zum vollendeten 15. Lebensjahre eine Viertelsportion zu. [1]) Für die Hinterbliebenen der Gehülfen (Unterlehrer) gelten aber bloß die allgemeinen Vorschriften der Armenversorgung. [2])

Nur den Lehrern der beiden höchsten Gehaltsstufen in Wien, sowie ihren Hinterbliebenen, gebührt schon seit 6. November 1850 die Provisionsfähigkeit, [3]) und der Gemeinderathsbeschluß vom 16. Januar 1863 hat allen Lehrindividuen an Communalvolksschulen, welche mindestens 10 Jahre der Commune gedient haben, sammt ihren Hinterbliebenen die Pensionsfähigkeit zugesprochen. [4])

Das gesammte Lehrpersonale einer eigentlichen Hauptschule ist pensionsfähig, wobei ihnen auch die Jahre, welche sie als Lehrer an Trivialschulen zugebracht haben, eingerechnet werden dürfen. Den Witwen gebührt gleichfalls eine Pension, den unversorgten minderjährigen Kindern (bis zum Normalalter von 18 Jahren), wenn ihrer mehr als drei sind, ein Erziehungsbeitrag aus der nämlichen Quelle, aus welcher die Besoldung oder Pension des Verstorbenen floß.

14. Die Trivialschulen sind dort, wo es die Zahl der Lehrzimmer und Lehrer gestattet, dreiclassig einzurichten. Sie werden nach Maßgabe ihrer Mittel bestrebt sein, mit den Hauptschulen gleichen Schritt zu halten; jedenfalls aber müßen die Schüler, welche ihre 3. Classe mit gutem Fortgange zurückgelegt haben, zum Uebertritte in die 4. Hauptschul-Classe befähigt sein.

Bei dem Bestande einer geringeren Zahl von Lehrzimmern und Lehrern sind die Kinder entweder vereint zu unterrichten oder in zwei der Unterrichtszeit nach passende Hälften zu scheiden, deren eine es in einem zweijährigen Curse mit den Anfängen des Unterrichts zu thun hat, während die zweite die bereits zu einiger Fertigkeit ausgebildeten Kinder angemessen beschäftigt und weiter führt. Jedoch auch in diesen Fällen muß das Lehrziel einer dreiclassigen Trivialschule nach Möglichkeit vollständig erreicht werden.

Jede Hauptschule ist als eine vierclassige einzurichten; wo eine bereits vor dem Ministerialerlasse vom 15. Dec. 1853 bestandene Hauptschule wegen Abgangs der Geldmittel oder in Betracht der geringen Schülerzahl noch nicht vierclassig eingerichtet werden konnte, ist ihr mindestens die Erreichung desselben Ziels mit einer vierclassigen vorgezeichnet.

15. Classenabtheilungen in der Art, daß sie neue untergeordnete Classen bilden, sind unzuläßig; wohl aber sollen überfüllte Classen in parallele Abtheilungen aufgelöst werden. Wenn es auch im allgemeinen nicht möglich erschien, die Schülerzahl zu fixiren, welche in einem Lehrzimmer vereinigt werden darf, so wurde doch schon längst im Principe die Ziffer von 80 — 100 Köpfen als das Maximum erkannt, bei

[1]) Das Armeninstitut oder in dessen Ermanglung die Schulgemeinde hat sonach jedem Kinde jährlich 12 fl. 78 kr., der Witwe 38 fl. 34 kr. — 51 fl. 12 kr. zu entrichten.

[2]) Das Misliche dieser Aussichtslosigkeit altgedienter Individuen des Lehrstandes der Trivialschulen und Pfarrhauptschulen hat zahlreiche Pensionsvereine derselben in das Leben gerufen, auf deren Beförderung schon die politische Schulverfassung Einfluß nahm. Die aus solchen Instituten bezogenen Beiträge dürfen bei Bemessung der gesetzmäßigen Unterstützung für eine Lehrerswitwe nicht in Rechnung kommen.

[3]) „Provision“ ist der Ruhegehalt von Individuen niederer Dienstkategorie, beläuft sich aber in seinem Maximum auf einen so niederen Betrag (95 fl. 80 kr.), daß bisher von dem Rechte auf denselben in Wien so gut als gar kein Gebrauch gemacht wurde, weil die Commune stets mit höherer Bemessung der Ruhegenüsse solcher Lehrer dazwischentrat.

[4]) Auch bisher hat die Commune durch sogenannte Gnadengaben, deren Gesammtbetrag für 1864 bereits 10,000 fl. überschreitet, den ernsten Willen an den Tag gelegt, weder die Lehrer selbst am Abende ihres Lebens der Dürftigkeit preiszugeben, noch auch Billigkeitsgründe zu Gunsten von Hinterbliebenen der Angehörigen jenes Standes unbeachtet zu lassen.

dessen Ueberschreitung die Schule alle wesentlichen Eigenschaften einer solchen verliert. Bezüglich der Normalhauptschulen besteht die Beschränkung der Schülerzahl auf dieses Maximum als positive Verfügung. [1])

16. In der Trivialschule und Pfarrhauptschule ist jedem Lehrer oder Gehülfen eine Classe ganz zu übergeben, so daß er nach Thunlichkeit mit den Kindern bis in die oberste, mindestens aber in die zweite Classe aufzusteigen hat. [2]) Er hat auch bei dem Religionsunterrichte regelmäßig gegenwärtig zu sein und die Wiederholung des Gehörten mit den Kindern vorzunehmen.

An den eigentlichen Hauptschulen ist jeder Lehrer in jene Classe zu stellen, für welche er sich nach seiner Befähigung am meisten eignet; [3]) mit allmählicher Erweiterung seiner individuellen Befähigung soll er für sämmtliche Classen in Verwendung treten. [4]) Auch hier liegt dem Classenlehrer ob, die Wiederholung des vom Katecheten Erklärten zu übernehmen, wenn der Katechet dieselbe nicht allein bestreiten kann.

Der Director, selbst wenn er nicht aus den Lehrern der Hauptschule genommen ist, hat sich stets am Unterrichte zu betheiligen.

17. Um in den Unterricht einen geregelten Gang und in die Behandlung der Schüler die nöthige Uebereinstimmung zu bringen, hat nicht nur der Lehrer einer Trivialschule auf seine Gehülfen den entsprechenden Einfluß zu nehmen, sondern auch der dirigirende Lehrer oder Director einer Hauptschule wenigstens monatlich einmal eine Conferenz mit dem gesammten Lehrpersonale abzuhalten, so daß in allen Classen der Anstalt nach gleichen Grundsätzen vorgegangen wird. Diese Conferenz wird zugleich eine willkommene Gelegenheit bieten, den Austausch der gesammelten Erfahrungen und erworbenen Kenntnisse zu vermitteln.

Um nun aber diesem wohlthätigen Einflusse tüchtiger Schulmänner auf die Genossen ihres Strebens einen weiteren Kreis zu eröffnen, sollen, wo möglich, mindestens alle Vierteljahre sämmtliche Lehrer und Gehülfen eines Schulbezirks zugleich oder abtheilungsweise von dem Schulbezirksaufseher zu einer Conferenz berufen werden [5]) und Versammlungen von Lehrern aus verschiedenen Schulbezirken zu gleichem Zwecke können mit Genehmigung der politischen Landesbehörde stattfinden. Der Schulbezirksaufseher hat die Conferenz persönlich oder durch einen Stellvertreter zu leiten; einzelne Berathungsgegenstände können auch im voraus bezeichnet und schriftliche Bearbeitungen abverlangt werden. Die im Laufe eines Jahres abgehaltenen Schulbezirksconferenzen bilden den Gegenstand einer eigenen Berichterstattung des Schulbezirksaufsehers; der

[1]) An den Wiener Pfarrhauptschulen wuchs die Zusammendrängung der Schüler im letzten Decennium außerordentlich an. Nicht bloß, weil der Flächenraum für den Kopf in vielen Lehrzimmern unter 5, in einzelnen selbst bis unter 3 Quadratfuß herabsank, sondern auch weil der vorzüglichste Lehrer 100—200 Kinder in einem Zimmer erziehend zu unterrichten nicht vermag, hat der Gemeinderath am 16. Jan. 1863 ausgesprochen, principiell erkenne er die Beschränkung der Schülerzahl einer Classe auf 50 als wünschenswerth, erkläre aber bei der Unmöglichkeit einer sofortigen Durchführung dieses Princips wenigstens bestimmt, daß eine Classe, deren Schülerzahl 80 übersteigt, sofort in parallele Abtheilungen aufzulösen sei.

[2]) Doch liegt es dem Schulbezirksaufseher ob, in jenen Fällen, für welche dieses Aufsteigen der Lehrer in höhere Classen als unzweckmäßig sich darstellt, eine andere Verfügung zu treffen.

[3]) Nur wo Hauptschullehrer in früheren Zeiten bloß für bestimmte Classen angestellt wurden, ist zu ihrer Verwendung in anderen Classen ihre Einwilligung oder eine bestimmte Verfügung der politischen Landesbehörde erforderlich.

[4]) Differirt die Ansicht des Directors und des Schulbezirksaufsehers über diesen Punct, so entscheidet die politische Landesbehörde im Einvernehmen mit der Diöcesanbehörde.

[5]) Keine andere Anordnung begegnete so vielen Schwierigkeiten der Durchführung, als der Erlaß vom 2. Sept. 1848 über die Einrichtung der Lehrerconferenzen, allmählich aber ist diese Einrichtung durchgehends mit den segensreichsten Wirkungen in das Leben getreten, so daß im großen Durchschnitte jährlich zwei Lehrerconferenzen auf einen Schulbezirk kommen.

Volksschuleninspector, dessen Anwesenheit bei den Schulbezirksconferenzen gewünscht wird, leitet diese Berichte zusammenfassend an das Staatsministerium.

18. Der Eintritt in die Trivialschule wird regelmäßig jährlich zweimal, nämlich bei Beginn des Schuljahrs und nach dem Schlusse des ersten Schulhalbjahrs, jener in die Hauptschulen bloß bei Beginn des Schuljahrs zugelassen. Nur eine Wohnungsveränderung der Eltern rechtfertigt einen zwischenweiligen, ausnahmsweise zu gestattenden Eintritt. Wo die Hauptschule zugleich Pflichtschule ist, kann für die erste Classe auch allgemein eine zweimalige Aufnahme stattfinden. [1])

An allen Volksschulen der Landeshauptstädte beginnt das Schuljahr gleichzeitig mit jenem der Mittelschulen und dauert 11 Monate; außerhalb der genannten Städte haben nur die Hauptschulen den Anfangstermin der Mittelschulen einzuhalten, über Anfang und Ende des Schuljahrs an den Trivialschulen aber die örtlichen Verhältnisse zu entscheiden, wobei hauptsächlich die vorwiegende Beschäftigungsart der Einwohner für die Vertheilung der 4 Ferienwochen auf bestimmte Termine (Ernte-, Herbst-, Lese-Ferien) maßgebend ist. Doch kann der Unterricht an Dorfschulen auch völlig ununterbrochen fortdauern.

Die vierten Classen der Hauptschulen haben sechswöchentliche Herbstferien, welche ausnahmsweise mit Bewilligung der politischen Landesbehörden auch in den untern Classen derselben Schulen eingeführt werden dürfen. [2])

19. Der Unterricht an der Trivialschule ist in der Regel ganzjährig zu ertheilen; nur in jenen Gegenden, wo er aus unvermeidlichen Rücksichten während der Sommermonate durch kürzere oder längere Zeit eingestellt werden muß, kann dies unter der Bedingung geschehen, daß er mit jenen Kindern fortgesetzt werde, welche am Schulbesuche nicht gehindert sind, und nach Zulassung der Umstände wenigstens an einigen Tagen für alle Kinder obligatorisch sei.

Ebenso soll der Unterricht regelmäßig ein ganztägiger sein, so daß Fortbestand oder Einführung eines halbtägigen Unterrichts nur auf eine bestimmte Zeitdauer oder bis zur Entfernung der Hindernisse eines ganztägigen bewilligt werden darf. Bei dem ganztägigen Unterrichte sind 2 Stunden Vormittags und 2 Stunden Nachmittags anzusetzen und zwei Nachmittage freizulassen; bei dem halbtägigen fallen täglich 3 Stunden auf die Abtheilung der größeren und 2 auf die Abtheilung der kleineren Kinder. [3])

Der Unterricht in der Hauptschule ist stets ganzjährig und ganztägig; nach Maßgabe besonderer Verhältnisse kann die Zahl der wöchentlichen Lehrstunden auf 24 vermehrt, oder eine bereits früher bestandene noch höhere Zahl beibehalten werden. [4]) Wöchentlicher Ferialtag ist der halbe oder ganze Donnerstag, statt desselben können auch 2 Nachmittage frei bleiben.

20. Eine allgemein vorgezeichnete Stundeneintheilung findet in der Trivialschule nicht statt; die Bestimmung derselben nimmt von Jahr zu Jahr der Lehrer

[1]) Für sämmtliche Pfarrhauptschulen Wiens wurde jedoch die zweimalige Aufnahme in die erste Classe mit dem Ministerialerlasse vom 27. Juni 1862 gänzlich abgestellt, weil sie zu vielen Unzukömmlichkeiten Anlaß gab.

[2]) Abgesehen von den großen Ferien wird selbstverständlich an den wöchentlichen und sonstigen gebotenen Festtagen jener Glaubensgenossenschaft, welcher eine Schule zugehört, kein Unterricht ertheilt. An den eigentlichen Hauptschulen kann der Director mit Genehmigung des nächsthöheren Schulvorstehers 4 außerordentliche Ferientage im Laufe eines Jahrs gewähren.

[3]) Die Schulstunden bestimmt der Ortsseelsorger im Einverständnis mit dem Lehrer und der Gemeindevertretung, unter Genehmigung der Schulbezirksaufsicht. Der vormittägige Unterricht wird gegenwärtig gewöhnlich von 8 bis 10 (11) Uhr, der nachmittägige auf dem flachen Lande von 1 bis 3, in den größeren Städten theilweise von 2 bis 4 Uhr ertheilt.

[4]) Die israelitischen Schulen, welche den hebräischen Unterricht in Anspruch nehmen, schwellen ihre Stundenzahl nicht selten übermäßig an; doch liegt dieses Uebermaß im Wunsche vieler Gemeinden, namentlich in den kleineren Städten der nördlichen Kronländer.

vor, weil hierbei in vielen Rücksichten locale und sogar ganz specielle Bedürfnisse den Ausschlag geben müßen.

Für die Hauptschulen ist im allgemeinen folgende Vertheilung der Unterrichtsstunden an die Lehrgegenstände vorgezeichnet:

	Classen				
	I.	II.	III.	IV.	Summe
Religion	2	3	3	4	12
Muttersprache	12	10	10	9	41
Schreiben	3	3	3	3	12
Rechnen	3	4	4	4	15
	20	20	20	20	80

Doch können in derselben mannigfache Modificationen Platz greifen, und dort, wo der Unterricht in einer zweiten Landessprache eingeführt wird, sind die ihm gewidmeten Stunden mit jenen zu vereinigen, welche für die Muttersprache angesetzt erscheinen.

21. Bezüglich des Gebrauchs der Schulbücher besteht für die Trivialschulen und Hauptschulen noch das unbedingte System der Vorschreibung.

Die Schul- und Hülfsbücher für den Religionsunterricht bestimmt die kirchliche Oberbehörde im Einverständnis mit dem Staatsministerium. [1]) Für den israelitischen Religionsunterricht hat das Ministerium, mit Beseitigung des früher allein zuläßigen Bne Zion, eine Anzahl von Lehrbüchern genehmigt, aus welchen der Lehrer wählen kann.

Die für den Sprach- und Leseunterricht bestimmten Bücher wurden durchgehends mit den kirchlichen Oberbehörden in der Richtung vereinbart, daß ihr Inhalt den kirchlichen Grundsätzen nicht widerspreche; bezüglich aller anderen Lehrfächer blieb es den genannten Oberbehörden überlassen, ihre allfälligen Einwendungen gegen die beabsichtigte Einführung geltend zu machen. Die Israeliten haben sich der allgemein eingeführten Schulbücher zu bedienen; doch bestehen auch Ausgaben der Fibel, des 1. und 2. Sprach- und Lesebuchs mit Einschaltung von specifisch israelitischen Lesestücken.

Die Wahl der Lehrmethode bleibt dem Lehrer selbst überlassen, so daß nur die willkürliche Einführung nutzloser Neuerungen in dieser Rücksicht ferne zu halten ist. [2])

22. Seit dem raschen Aufschwunge des gesammten Unterrichtswesens hat man auch in Oesterreich den Hülfsmitteln des Unterrichts größere Beachtung geschenkt. Die politische Schulverfassung berücksichtigte von denselben fast nur die Schulbibliotheken, deren Begründung oder Vermehrung jedoch hauptsächlich der freiwilligen Mitwirkung der Schulgemeinden und einzelner Schulfreunde anheimgegeben wurde. Die Schulräthe richteten wieder in jüngster Zeit ihre besondere Aufmerksamkeit auf die Lehrmittel für den arithmetischen, naturkundlichen und geographischen Unterricht und die Ausstellung von Unterrichtsgegenständen, welche im Frühjahr 1862 zu Wien stattfand, bot bereits eine reiche Auswahl zweckmäßiger Hülfsmittel dieser Art dar. [3])

[1]) Für die katholischen Volksschulen besteht: der kleine Katechismus in Fragen und Antworten, der Auszug aus dem großen Katechismus und dieser selbst — beide auch in einer Ausgabe mit Fragen und Antworten —, die Evangelien, Lectionen und Episteln, und die biblische Geschichte — sämmtlich im Schulbücherverlage erschienen und in alle Reichssprachen übersetzt, überdies werden die biblischen Geschichten von Dr. Schuster und J. Kreisinger zugelassen.

[2]) Auf diese Bestimmung gestützt, haben z. B. die Unterrichtsbehörden für ältere Lehrer oder in überfüllten Schulen mit stark unterbrochenem Besuche die Beibehaltung der Buchstabirmethode nicht untersagt, hingegen den Lehrer-Bildungsanstalten die Einbürgerung der Lautirmethode wiederholt nahe gelegt, während auch die Schreiblesemethode bereits vielfachen Eingang gefunden hat.

[3]) Vgl. Helferts Bericht über die Ausstellung von Schul- und Unterrichtsgegenständen,

23. In der Volksschule hat aller Schulunterricht von der Muttersprache auszugehen. Der Unterricht in derselben ist aber mehr praktisch, als nach abstracten Regeln zu ertheilen; er hat sich demnach hauptsächlich in zweckmäßigen Sprech- und Sprachübungen zu concentriren, welche einerseits mit den Leseübungen im engsten Zusammenhange stehen, andererseits zu Uebungen im Niederschreiben des Auswendiggelernten, Vorgelesenen und Vorerzählten hinüberleiten müßen, so daß die Pflege der lebendigen Sprache mit Zuhülfenahme der nöthigsten grammatischen Regeln in den Vordergrund tritt. In der vierten Classe ist vollkommenes Verständnis des Gelesenen, genaue Kenntnis des grammatischen und synthetischen Baues der Sprache, Befähigung zur Verfassung von Beschreibungen, Erzählungen, Briefen und den gewöhnlichsten Geschäftsaufsätzen zu erzielen. [1])

Eine zweite Landessprache kann nur dort, wo sich die weitaus meisten Kinder schon von Hause aus in Kenntnis derselben (obschon nicht im gleichen Maße) befinden, auch sofort nach Ueberwindung der ersten Schwierigkeiten des Lesens [2]) in den Sprachunterricht eintreten, so daß der weitere Unterricht sodann fortwährend gleichmäßig in beiden Sprachen fortgeführt wird. Wo die zweite Sprache nur theilweise bei den Familien in Uebung steht, ihre Erlernung aber in den Wünschen und Bedürfnissen der Bevölkerung liegt und kein unabweisbares Hindernis entgegentritt, beginnt der Unterricht in derselben regelmäßig erst mit dem zweiten Semester der 2. oder dem ersten Semester der 3. Classe, schließt sich jenem der Muttersprache an, und ist so eifrig fortzusetzen, daß in der 4. Classe ein oder der andere Gegenstand in derselben, jedoch unter steter Nachhülfe mit der Muttersprache, gelehrt werden kann. Auf eine oder die andere der hier gedachten Weisen ist namentlich der Unterricht in der deutschen Sprache bei vielen Schulen nichtdeutsch-gemischter oder vorwiegend nicht-

Wien 1862. Die russische Rechnungsmaschine, in der vom Schulrathe Hermann verbesserten Form, die Rechnungsapparate von Jarisch, Ziwny, Krämer und Bleich, die Rechnungstabellen von Hermann und Fleischmann u. m. a. bezwecken die Versinnlichung der Zahlentheorie und der einfachsten Rechnungsmanipulationen. Schöninger und Felkl liefern Globen, welche für den Zweck der Volksschulen vollkommen ausreichen und von anerkannten Fachmännern richtig gestellt sind. Mit den Planiglobien Schedas concurriren bereits erfolgreich die Hemisphären Sydows, sowie auch die Karten der Erdtheile meist dem geographischen Institute von J. Perthes entnommen werden. Endlich sind neben Zippes Abbildungstafeln für das Thierreich die beiden von Schill und Schreiber veröffentlichten Bilderwerke: „Naturgeschichte des Thierreichs" und „Naturgeschichte des Pflanzenreichs" wegen ihrer anerkannten Vorzüglichkeit in weitere Kreise gedrungen. Bezüglich der Kunde des Mineralreichs aber entstehen kleine Mineraliensammlungen, deren Anlegung keine besondere Mühe und Kosten verursacht. Weitere Vervollständigung der Lehrmittelsammlungen durch Privatbeihülfe bleibt selten aus, wenn einmal ein tüchtiger Grundstock vorhanden ist. (Vrgl. d. Art. Lehrmittel S. 289 Anm. und Band V. S. 131 ff.)

[1]) Die Fibel enthält keine grammatischen Beigaben. Der sprachliche Anhang des ersten und des zweiten Sprach- und Lesebuchs verfolgt nur den Zweck, das Nothwendigste aus der Grammatik kurz und bündig dem Lehrer im Sinne jener praktischen Methode an die Hand zu geben. Das von dem dritten Lesebuche getrennte Sprachbuch (mit einer Anleitung zu Briefen und Geschäftsaufsätzen) aber soll, nach einem auf das Wesen der Volksschule beschränkten Plane, im Anschlusse an die bei Mittelschulen gebräuchliche Terminologie und mit Rücksicht auf die anzubahnende Erlernung fremder Sprachen, genaue Kenntnis der Wort- und Satzformen verschaffen. — Der Lehrkörper der Wiener evangelischen Schulen hat sich zur Aufgabe gestellt, eine vollständige Reihenfolge neuer Lese- und Sprachbücher nach einem ganz eigenthümlichen Principe zusammenzustellen, deren Veröffentlichung bereits begonnen hat.

[2]) Mit welcher Sprache in einem solchen Falle der Unterricht zu beginnen hat, entscheiden die Schulvorstände, im Einverständnisse mit der Schulgemeinde, unter Genehmigung der politischen Landesbehörde.

deutscher Nationalität eingeführt. [1]) Ein Gleiches gilt im Küstenlande und in Dalmatien von der italiänischen Sprache. [2])

Von dem Unterrichte in einer dritten Landessprache kann nur höchst ausnahmsweise dort die Rede sein, wo drei Nationalitäten sich im täglichen Umgange berühren; er kann aber selbst dort nicht vor der dritten Classe beginnen.

Der Unterricht in einer fremden Sprache, namentlich im Latein an Knabenschulen und im Französischen an Mädchenschulen, kann nur in der obersten Classe stattfinden und muß stets den Charakter eines ganz freien (unobligaten) behalten.

24. Für den Schreib- und Rechen-Unterricht haben die Schüler der Volksschule nur Vorlageblätter und Uebungsbücher in den Händen. [3]) Sicherheit im Schön- und Rechtschreiben ist dort, gewandtes Kopfrechnen und Geläufigkeit des Tafelrechnens in den 4 Species mit ganzen und gebrochenen Zahlen ist hier das Ziel der Trivialschule. [4]) In der obersten Hauptschulclasse wird mit der Einübung der gebräuchlichen Schriftarten (der Current- und der lateinischen Schrift) fortgefahren [5]), das Rechnen in gleich und ungleich benannten Zahlen, unter fortwährender Einübung der Grundoperationen des Rechnens, vervollständigt und die Lehre von den Verhältnissen und Proportionen in faßlicher und für das praktische Leben nützlicher Weise vorgenommen, endlich die Rechtschreibung auf feste Principien zurückgeführt [6]) und auf die gebräuchlichsten Fremdwörter ausgedehnt.

25. Schon die in der Fibel enthaltenen, aus den täglichen Umgebungen und Vorkommnissen entnommenen Wörter und Lesestücke sind zugleich für den Anschauungsunterricht zu benützen, welcher durch Abbildungen dem Verständnis und der Aufmerksamkeit der Kinder näher gebracht werden soll. [7])

Auch im weiteren Verlaufe des Sprachunterrichts sind die Lesestücke stets gleich-

[1]) Auch für diesen Unterricht bestehen eigene Fibeln, Sprach- und Lesebücher in allen Reichssprachen; doppelsprachig sind nur die Fibeln, Sprach- und Lesebücher für slovenische Landestheile aufgelegt. An den Hauptschulen bildet die deutsche Sprache einen wesentlichen Theil des Gesammtunterrichts.

[2]) Nicht aber tritt umgekehrt auch bei deutschen (italiänischen) Kindern überall das gleiche Bedürfnis einer Kenntnis der zweiten nicht-deutschen (nicht-italiänischen) Landessprache ein.

[3]) Einen heftigen Streit innerhalb und außerhalb der Lehrerwelt entzündete die zwangsweise Einführung der Greinerschen Schreibhefte mit vorgedruckter Musterschrift in den beiden unteren Classen der Volksschulen mehrerer Länder. Auch in Niederösterreich verfügte die Statthalterei unterm 25. Juli und 18. Nov. 1861 die allgemeine Anwendung derselben; das Staatsministerium aber behielt sich vor, nach einer zweijährigen Probezeit neuerliche Erhebungen über die erzielten Erfolge und allfällige Verbesserungen zu veranlassen.

[4]) In den unteren Classen hat das Kopfrechnen vor, in den oberen aber auch allemal neben dem Tafelrechnen einherzugehen, und ist nicht auf die Vielheit der Exempel, sondern auf die Mannigfaltigkeit der Auflösungsarten das größere Gewicht zu legen. In der 3. Classe soll auch das Decimalrechnen, dessen Kenntnis für die Handhabung des neueren Münzsystems unerläßlich erscheint, im Kopfe und an der Tafel fleißig geübt werden. Neben den Mozhnikschen Uebungsbüchern, deren Zweckmäßigkeit vielfach bestritten wird, sind die Strehlschen stark im Gebrauche.

[5]) Bei dem Umstande, daß sämmtliche vom Schüler einzuliefernden Aufgaben zugleich als Uebungen in der Kalligraphie und Orthographie behandelt werden sollen, können in der obersten Hauptschulclasse die eigens zugewiesenen Schreibestunden auch theilweise wegfallen. Ueberhaupt aber ist das Schönschreiben niemals so zu betonen, daß es dem Fertigschreiben in den Weg trete, weshalb auch die Paraderosse älterer Lehrer, die Kanzlei- und Fracturschrift, einer bessern Einsicht längst zum Opfer fielen.

[6]) Zur Vereinbarung fester Grundsätze für die Rechtschreibung der deutschen Sprache sind zwei in Wien bestehende Vereine „Volksschule“ und „Mittelschule“ thätig, deren Specialcomités sich mit den hervorragendsten Fachmännern verstärkten.

[7]) Mit dem bisher üblichsten Hülfsbuche: „Anschauungsunterricht in Bildern,“ Prag 1854 ff., welches sich der Fibel anschließt, concurrirt bereits sehr stark das ungleich weiter reichende Werk: „Bilder zum Anschauungsunterricht“ von Schreiber und Schill, Eßlingen 1860.

zeitig zur Erweiterung der sachlichen Kenntnisse anzuwenden. Insbesondere haben die Hauptschulen die Aufgabe, ihren Schülern durch Erläuterung des Lesestoffs, durch gelegentliche Erzählungen und Hinweisung auf Naturgegenstände oder auf Abbildungen die unentbehrlichsten Kenntnisse aus der Natur- und Vaterlandskunde beizubringen. [1]) Ein eigener Unterricht in abgesonderten Lehrstunden findet jedoch über diese Gegenstände nicht statt.

26. Von den Fertigkeiten bildet der Gesang insoferne einen Gegenstand des obligatorischen Unterrichts, als in allen Classen der Volksschulen in zwei wöchentlichen Halbstunden der gewöhnlichen Schulzeit wenigstens die gebräuchlichsten Kirchenlieder und einige passende Schul- und Volkslieder einzuüben sind. Ein eigentlicher kunstmäßiger Gesangunterricht durch einen eigenen Gesangslehrer kann nur außerhalb der gewöhnlichen Schulstunden stattfinden.

Der Unterricht im Zeichnen ist überall, wo die Schulverhältnisse es zuläßig machen, in der 4. Classe einzuführen und mit dem Gesammtunterrichte in eine ersprießliche Verbindung zu bringen. Doch können allerdings auch von der 2. Classe an Uebungen im Zeichnen vorgenommen, müßen aber, so wie der Zeichnungsunterricht der 4. Classe, außerhalb der 20 Schulstunden verlegt werden. [2])

Seit der jüngsten Vergangenheit wird auch der Unterricht im Turnen immer mehr als unentbehrliche Ergänzung des öffentlichen Unterrichts aufgefaßt und bei Schulbauten auf einen entsprechenden Platz zur freien Bewegung Bedacht genommen. [3])

27. Die Anleitung zu weiblichen Handarbeiten ist nicht als ein abgesonderter, sondern als ein zu Mädchenschulen oder zu Mädchenclassen gemischter Schulen wesentlich gehöriger Gegenstand zu betrachten. Doch besteht keine allgemeine Verpflichtung der schulbesuchenden Mädchen zur Theilnahme an jenem Unterrichte, weil Gesundheitsrücksichten und wohlbegründete Wünsche der Eltern nicht selten, namentlich in größeren Städten, entgegenstehen, auch die Mädchen einer jeden Schulclasse zwar in der Regel bezüglich der allgemeinen Kenntnisse sich ziemlich gleich stehen, bezüglich der Kenntnisse in weiblichen Arbeiten dies aber viel minder der Fall ist. Daß die Arbeiten, welche gelehrt werden, möglichst unmittelbar auf die Bedürfnisse des bürgerlichen Lebens berechnet seien, soll besonders im Auge behalten werden. [4])

[1]) Die verschiedenen pädagogischen Zeitschriften Oesterreichs beschäftigen sich in hervorragender Weise damit, sehr dankenswerthe Andeutungen über sachliche Erläuterungen der Lesestücke in naturkundlicher, geographischer und historischer Rücksicht zu sammeln.

[2]) Die Zeichnungsübungen der 2. und 3. Classe können gegen ein besonderes Honorar vorgenommen werden; in der 4. Classe aber ist kein solches anzusprechen, sobald der Unterricht als ein allgemein obligater eingeführt wird. Die Einführung hat sogleich zu geschehen, wenn ein zur Ertheilung des Unterrichts befähigter Lehrer und die nöthigen Einrichtungen vorhanden sind.

[3]) Wie in vielen anderen Beziehungen, geht auch in dieser Rücksicht die Commune Wien mit dem besten Beispiele voran. Schon am 22. Nov. 1861 wurde die allmähliche Errichtung von Turnschulen in jedem Gemeindebezirke beschlossen und zur Durchführung des Beschlusses eine eigene Commission gebildet, welche bereits 4 Turnschulen für Knaben der 3. und 4. Volksschulclasse errichtete und durch den Wiener Turnverein wiederholt die Abhaltung von Cursen zur Ausbildung tüchtiger Turnlehrer aus dem Personale der Volksschullehrer veranlaßte. Der Organisationsplan legt das Jahn-Spießsche System zu Grunde, gestattet die Theilnahme am Unterrichte unentgeltlich, setzt die Turnstunden auf je 2 in der Woche fest, ordnet die Erwähnung des Erfolgs in den Schulzeugnissen an, und beauftragt nebst dem Oberlehrer auch noch je einen Lehrer der betreffenden Volksschule mit Beaufsichtigung der Theilnehmer, für welche eine besondere Turnordnung besteht. Eine wesentliche Umgestaltung des Turnsystems auch an der Volksschule proponirt der Verein „Mittelschule" in der Denkschrift: „Ueber gymnastische Uebungen an den öffentlichen Volksschulen", Wien 1864.

[4]) Ganz unentgeltlich wird dieser Unterricht nur in den Arbeitsschulen ertheilt, welche von geistlichen Corporationen oder von den verschiedenen Frauenvereinen geleitet werden. Aber auch

28. Der umsichtige Lehrer wird in den Landschulen häufig Anlaß finden, die Schüler auf mancherlei Zweige und Beschäftigungen der Landwirthschaft aufmerksam zu machen und ihnen Lust und Liebe zu denselben einzuflößen.

Dort, wo der Obstbau gedeiht, können die größeren Schüler im letzten Jahre ihrer Schulpflichtigkeit in demselben unterrichtet werden. Die Volksschulinspectoren und Bezirksbehörden sollen namentlich auf die Gemeinden einwirken, daß sie Obstbaumschulen begründen und erhalten. Auch das Pflanzen und Pflegen der Maulbeerbäume, der Weinreben u. dgl., die Bienenzucht und Seidenzucht können in der Volksschule gelehrt werden; doch sind für diese Unterweisung der Jugend in landwirthschaftlichen Gegenständen nur außerordentliche Stunden zu verwenden.[1])

29. Die Volksschule soll aber nicht bloß unterrichten, sondern vor allem erziehen. Die politische Schulverfassung legt in dieser Rücksicht, welche selbstverständlich wenige Normen zuläßt, ein besonderes Gewicht auf das Beispiel des Lehrers, unter dessen Pflichten ein religiös-sittliches Leben vor allem betont wird. Sie will, daß der gesammte Unterricht stets den Zweck der Erziehung im Auge behalte, daß Erziehung durch Unterricht dem gesammten Lehrstande als höchste Aufgabe vorschwebe, und namentlich die religiöse Leitung der Schüler in jeder Weise gefördert und unterstützt werde.[2]) Nur als Erleichterungsmittel der Wirksamkeit des Lehrers behandelt sie die verschiedenen Mittel der Schuldisciplin. Die zuläßigen Arten der Belohnung sind: Belobung durch den Lehrer oder durch ein anderes Mitglied des Schulvorstands,[3]) die Betheilung mit Scheinen „für Fleiß und gute Sitten", mit Bildern religiösen Inhalts u. s. w., die Eintragung in das „Ehrenbuch" u. dgl. m. Als Arten der Bestrafung werden zugelassen: der Verweis zuerst unter vier Augen, dann vor der gesammten Classe, endlich mit Beiziehung der übrigen Glieder des Schulvorstands, die Anweisung eines abgesonderten Platzes, das „Nachsitzen" — Nachholen der versäumten Arbeiten in der Schule nach dem Schlusse der Unterrichtsstunden, — körperliche Züchtigung. Schließlich bildet auch die Semestralclassification mit ihren Folgen ein wichtiges Mittel der Schuldisciplin nach beiden Richtungen hin.

30. Die Einführung oder Beibehaltung des Schulgeldes[4]) ist für die Gemeinden keineswegs obligatorisch vorgezeichnet. Wo dasselbe besteht, ist es für jene Schule zu entrichten, zu welcher ein Kind verpflichtet ist oder amtlich überwiesen wird, und bildet eine Einnahme des Lehrers oder Gehülfen, welcher den Unterricht in der bezüglichen Schulclasse ertheilt; der Nichtbesuch jener Schule, falls er nicht in rechtfertigenden Hindernissen (Mangel an physischer oder geistiger Entwicklung, weite Entfernung von der Schule, Krankheit) oder in dem bereits erfolgten Uebertritte an eine Schule höherer Kategorie begründet ist, enthebt von der Schulgeldpflichtigkeit nicht. In den Dorfschulen haben Eltern, welche schon für 3 Kinder gleichzeitig das Schul-

in anderen Schulen sind die Kinder armer Eltern von jedem besonderen Entgelte für den Unterricht in weiblichen Handarbeiten zu befreien.

[1]) Eben so wurde es mit Rücksicht darauf, daß die Lesebücher nur als Mittel zu allgemein menschlicher Bildung, nicht für irgend einen speciellen Beruf, berechnet sein können, für passend erachtet, das landwirthschaftliche Bedürfnis bei der Auswahl der Lesestücke nicht allzusehr in den Vordergrund zu stellen, sondern diesen Gegenstand dem Wiederholungsunterrichte vorzubehalten.

[2]) Die Theilnahme an den gottesdienstlichen Uebungen jeder Confession ist durch den Schulvorstand so zu ordnen, wie es die Rücksichtnahme auf die localen Verhältnisse fordert.

[3]) An eigentlichen Hauptschulen in Gegenwart des Directors oder vor der Lehrerconferenz.

[4]) Alle Gründe für und wider den Bestand des Schulgeldes an Pflichtschulen finden sich in den Verhandlungen des Wiener Gemeinderaths vom 2. Juni 1863 vielseitig erörtert. — Eine Verwandlung des in einer Commune üblichen Schulgelds in eine allgemeine Umlage ist nur mit allseitiger Zustimmung der Schulgemeinde zuläßig.

geld zahlen, kein weiteres für ihre übrigen zur selben Zeit die Schule besuchenden zu entrichten.

Das Schulgeld, welches die Vergütung für den gesammten Unterricht in einer Classe darstellt,[1]) kann nach den Classen oder Schulpflichtigkeitsjahren abgestuft, und wöchentlich oder monatlich abgenommen werden. Wo nicht der anständige Unterhalt des Lehrers von den Gemeinden in anderer Weise gesichert ist oder Verträge einer Erhöhung des bisher üblichen Schulgelds im Wege stehen,[2]) wurde das Minimum desselben an Trivialschulen im vorigen Decennium auf wöchentlich 3 kr. öst. W. festgesetzt und eine Steigerung nach den Classen auf 4 und 5 kr. verfügt, jedoch so, daß ein in rechtmäßiger Uebung bestehendes höheres nicht auf jenes Minimum zurückzuführen ist. Die Erhöhung des unter demselben stehenden Ansatzes kann nur dann unterbleiben, wenn die Schulgemeinde in anderer Weise das Einkommen des Lehrers mindestens bis zu dem durch die Erhöhung zu erzielenden Betrage zu decken sich verpflichtet. An den Hauptschulen wird gewöhnlich ein höheres Schulgeld, mit 17—42 kr. im Monate, erhoben.[3]) Die Einziehung des Schulgelds ist in der Regel Sache des Gemeindevorstands, für dessen Gebarung die gesammte Gemeinde haftet. Wird jene Einhebung von den Lehrern selbst oder von eigenen Schulgeldskassieren besorgt, so hat der Gemeindevorstand doch die Schulgeldreste zahlungspflichtiger Parteien einzutreiben. Das Schulgeld fließt überall, wo der Lehrer es nicht unmittelbar in Empfang nimmt, in jene Kasse, aus welcher seine Besoldung bestritten wird.

Für Kinder solcher Leute, welche sich und ihre Familien schwer ernähren, wird die Schulgeldbefreiung durch eine Commission ausgesprochen, an der sich, unter dem Vorsitze des Ortsseelsorgers und Gemeindevorstands, der Lehrer, der Ortsschulaufseher (bei eigentlichen Hauptschulen der Director) und der Armenvater zu betheiligen haben;[4]) bei eigentlichen Hauptschulen intervenirt auch die Bezirksbehörde. Dort, wo das früher übliche Schulgeld in jüngster Zeit erhöht wurde, ist eine Erleichterung minder bemittelter Eltern durch eine halbe Befreiung oder durch Belassung ihrer Kinder bei dem früheren Ausmaße zuläßig. Die Schulgeltbefreiung zahlungsunfähiger Kinder ist ein Correlat der Schulpflichtigkeit und deshalb durch günstige Fortgangsnoten weder bezüglich der ersten Erlangung noch der Beibehaltung bedingt. Bei unzulänglich dotirten Schulstationen muß die Schulgemeinde, wenn sie die Mittel aufbringen kann, wenigstens einen Theil des durch ertheilte Befreiungen dem Lehrer entgehenden Schulgeldsmit einem Pauschalbetrage vergüten.[5])

31. So wie der rechtzeitige Beginn und die vorgeschriebene Dauer des

[1]) Gegen das alte Herkommen, für den Unterricht im Rechnen eine besondere Vergütung anzusprechen, kämpften zahlreiche Verordnungen lange fruchtlos an, bis ihnen allmählich die Gesammtentwicklung des Unterrichts zum Siege verhalf.

[2]) Als derartige Verträge sind aber diejenigen nicht anzusehen, wodurch der Lehrer mit Zustimmung der Schulbehörde statt der Abfuhr des Einzelschulgelds eine Pauschalsumme anzunehmen sich bereit erklärt hat; auch die Erhöhung dieser Summe ist überall durchzuführen, wo die Unzulänglichkeit der Dotation des Lehrers erwiesen ist und kein anderes Mittel der Aufbesserung zu Gebote steht.

[3]) An den Wiener Communalschulen wird seit 1. Oct. 1858 das Schulgeld mit monatlich 50 kr. österr. W. erhoben.

[4]) In den Hauptstädten ist die Begutachtungscommission nach Beschaffenheit der Umstände zusammenzusetzen; für Wien hat der Gemeinderathsbeschluß vom 3. Febr. 1864 die ganze sorgsam geregelte Angelegenheit den Vorstehern der Gemeindebezirke überwiesen, welche vom Schuljahre 1865 an auch die Einziehung des Schulgelds besorgen. Für die schulfähigen Kinder der Fabrikarbeiter ist zwar kein Schulgeld zu entrichten, wohl aber kann der Fabrikbesitzer zu einem Ablösungsbetrage angehalten werden.

[5]) In Böhmen verpflichtet das Landesgesetz vom 10. Oct. 1863 die Gemeinde, das Schulgeld für alle davon befreiten Kinder im vollen Betrage dem Lehrer zu vergüten.

Schulbesuchs einer Controle unterliegt, so muß auch die Regelmäßigkeit desselben durch den Lehrer, Ortsseelsorger und Ortsschulaufseher überwacht werden.

Deshalb hat jeder Lehrer einen Fleißkatalog zu führen, die Ursachen wargenommener Schulversäumnisse zu prüfen, und wöchentlich dem Ortsseelsorger die Fälle strafwürdiger Nachläßigkeit anzuzeigen, welcher sodann zur Beseitigung derselben mit dem Ortsschulaufseher zusammenzuwirken hat. Bleiben ihre Belehrungen und Bemühungen erfolglos, so tritt dasselbe Verfahren ein, welches bei gänzlicher Verabsäumung des Schulbesuchs schulpflichtiger Kinder vorgezeichnet wurde. Kam während dreier Monate kein Anlaß einer Vorladung zur Bezirksbehörde vor, so erstattet der Ortsseelsorger eine negative Anzeige und am Schlusse des Jahres berichtet die Bezirksbehörde über diese negativen Anzeigen an die politische Landesbehörde.

32. Ueber sittliches Betragen, Fleiß und Fortgang jedes Schulkindes wird halbjährlich eine Classification zusammengestellt. Dieselbe enthält sowohl Noten für die einzelnen Unterrichtsgegenstände, als eine allgemeine Schluß- oder Hauptclasse.

Um auch den Eltern und Schulfreunden eine Gelegenheit zu bieten, bei welcher sie sich nähere Kenntnisse von den Leistungen der Schule überhaupt und ihrer Kinder insbesondere verschaffen können, ist halbjährlich in Gegenwart der nächsten Schulvorstände eine Prüfung abzuhalten und von dem Tage derselben die Schulgemeinde in geeigneter Weise zu verständigen. An eigentlichen Hauptschulen soll der Prüfung jeder Classe ein ganzer Tag gewidmet werden.

Die Vorlegung eigener Prüfungsschriften oder Prüfungszeichnungen ist abzustellen; wohl aber sind Schreibhefte und Arbeitsbücher der Schüler, ferner die während des Semesters von ihnen eingelieferten schriftlichen Arbeiten und verfertigten Zeichnungen zur Vorlage bereit zu halten.

Die Prüfung am Schlusse des zweiten Schulhalbjahres soll mit besonderer Feierlichkeit abgehalten und kann auch mit Vertheilung von Prämienbüchern verbunden werden [1]). Da sie in der Regel mit der Schulvisitation zusammenfallen soll, die Schulbezirksaufseher aber die letztere nur successiv in den verschiedenen Schulen abhalten können, so steht nichts im Wege, daß die Schulprüfung nicht eben auf die letzten Tage des Schuljahrs verlegt, sondern nach derselben der Unterricht noch fortgesetzt werde.

Nach dieser Schlußprüfung wird auch die Versetzung der Schüler in die höheren Classen vorgenommen. Den Maßstab für dieses Vorrücken kann nur die Gesammtbildung eines Kindes, wie sie im allgemeinen durch die Schlußclasse angedeutet wird, an die Hand geben, wobei jedoch die Rücksicht, daß jedes Kind innerhalb der Schulpflichtigkeitszeit einem gewißen Ziele zugeführt werden soll, nicht außer Acht gelassen werden darf. Deshalb ist auch in den unteren Classen diesfalls mit minderer Strenge vorzugehen, als in den oberen [2]).

[1]) Kein Prämienbuch darf an einer katholischen Volksschule vertheilt werden, wenn es nicht die Genehmigung der Diöcesanbehörde erlangt hat. Durch die stattgefundenen Genehmigungen haben sich allmählich Verzeichnisse empfehlenswerther Prämienbücher gebildet, aus welchen die meisten Schulvorstände einfach auswählen. In Wien ist diese Auswahl die Aufgabe einer gemeinderäthlichen Commission, welche bezüglich der beiden höheren Classen auch die nicht-österreichische Literatur im Fache belehrender und auf Belebung des sittlichen Gefühls einwirkender Jugendschriften sorgsam zu berücksichtigen bestrebt ist. Um die Vertheilung passender Prämienbücher religiös-moralischen Inhalts, namentlich für die Schulen auf dem Lande, zu befördern, besteht seit dem J. 1696 zu Wien die Stiftung des Pfarrers Sauter, der sogenannte katechetische Fond, auf dessen Kosten eine beträchtliche Anzahl von derlei Schriften durch die Schulbücherverlags-Direction herausgegeben wurde.

[2]) An Hauptschulen kann solchen Schülern, deren Schlußclasse bei tadellosem sittlichen Verhalten doch wegen minderen Fortgangs in einzelnen Lehrgegenständen die „zweite" ist, durch die

Trivialschüler bedürfen in der Regel keines Schulzeugnisses; nur bei Beendigung der gesetzlichen Schulzeit ist ihnen ein solches auszustellen. An Hauptschulen ist ein Schulzeugnis auf Verlangen der Eltern oder Vormünder für jedes Semester auszufertigen. Der Wortlaut des Zeugnisses muß mit dem bezüglichen Prüfungskataloge genau übereinstimmen.

33. Diejenigen Kinder, welche nicht an eine Mittelschule übertreten, haben die Volksschule wenigstens durch 6 Jahre ununterbrochen zu besuchen und jedenfalls bis nach vollendetem 12. Jahre darin zu verbleiben. Wurde während der sechs Jahre der Schulbesuch ohne zureichenden Grund unterbrochen, so ist die versäumte Schulzeit wenigstens so weit nachzutragen, als zur Vervollständigung der erforderlichen Ausbildung nothwendig erscheint. Eine besondere Austrittsprüfung wird nur dann sich als erforderlich darstellen, wenn Lehrer und Ortsseelsorger in ihrer Ansicht über den erlangten Grad der Ausbildung eines Kindes differiren, oder wenn der Director einer Hauptschule eine schriftliche Prüfung mit den Schülern der 4. Classe vornehmen will. Der Austritt kann zwar nach jedem Schulhalbjahre erfolgen; doch ist es wünschenswerth, ihn auf den Schluß des zweiten Halbjahrs zu beschränken. [1])

34. Die Privatunterweisung in den Gegenständen der Volksschule kann entweder durch häuslichen Unterricht oder in befugten Privatanstalten geschehen.

Diese Privatanstalten sind entweder Privatschulen oder Privatlehr- und Erziehungsanstalten, welche letztere nebst dem Unterrichte auch die Erziehung in ihrem vollen Umfange besorgen und die anvertrauten Zöglinge in Wohnung und Verpflegung aufnehmen. Beiderlei Anstalten bedürfen einer Concession, welche von der politischen Landesbehörde im Einvernehmen mit der Diöcesanbehörde ertheilt wird. [2]) Eine Vereinigung beider Gattungen von Anstalten ist aber nicht gestattet. [3])

Privatschulen können entweder sämmtliche Gegenstände der Volksschule umfassen oder nur in einem und dem andern Gegenstande — namentlich in weiblichen Handarbeiten [4]) — Unterricht ertheilen; die ersteren sind überdies befugt, auch lebende Sprachen, Musik, Gesang und nützliche Handarbeiten in den Unterrichtskreis einzubeziehen. Sie sind nicht ohne nachgewiesenes dringendes Bedürfnis zu vermehren und in der Regel nur für größere Städte und Märkte zuzulassen.

Individuen, welche um Bewilligung zur Errichtung einer solchen Schule ansuchen, haben die Eigenschaften, welche zur Anstellung im Lehramte an einer öffentlichen Schule gleichen Umfangs erfordert werden, und das Vermögen zur zweckmäßigen Einrichtung der Schule nachzuweisen, zugleich aber den vollständigen Lehrplan vorzulegen, zu dessen Befolgung sie sich verpflichten. Die Concession zu einer Privatschule für katholische Kinder ist nicht auszusprechen, bevor der Bewerber die Zusicherung des Ordinariats erlangt hat, daß der Schule ein Religionslehrer beigegeben wird. Eine erhaltene Befugnis ist weder auf einen andern Ort noch auf eine andere Person übertragbar und erlischt durch einjährigen Nichtgebrauch.

Schulbezirksaufsicht eine Wiederholungsprüfung gestattet werden; eine zweite derartige Prüfung bleibt aber jedenfalls untersagt.

[1]) Dem regellosen Ausbleiben einzelner Kinder nach dem 12. Geburtstage soll eben so entgegengearbeitet werden, wie es sich von selbst versteht, daß der Austritt in einer entsprechenden Weise einzuleiten ist.

[2]) Den Inhabern der besonders in Galizien und der Bukowina theilweise noch ohne Bewilligung bestehenden Privatanstalten wurde eine peremtorische Frist zur Erwerbung der mangelnden Befugnis gesetzt.

[3]) Selbst die Zulassung externer Zöglinge zu dem Unterrichte einer Privatlehr- und Erziehungsanstalt bedarf der Genehmigung des Staatsministeriums.

[4]) Wenn Gewerbsinhaber die Lehrmädchen für ihr Gewerbe benöthigen, so ist der Unterricht derselben nicht als ein schulmäßiger anzusehen. Doch darf durch den Besuch eines solchen Unterrichts oder einer Arbeitsschule dem ordentlichen Schulunterrichte kein Eintrag geschehen.

Die Aufnahme des übrigen Lehrpersonals ist an die allgemeinen Befähigungsbedingungen gebunden und bedarf der Anzeige an die Schulbezirksaufsicht. Privatschulen, welche die Stelle einer öffentlichen Volksschule zu vertreten bestimmt sind, haben den Lehrgang derselben einzuhalten, die nämlichen Schulbücher zu gebrauchen [1]), in gleicher Form Kataloge über alle Zöglinge zu führen, und sich in gleicher Weise der Schulverwaltung unterzuordnen. Wenn sie sich durch besondere Vertrauenswürdigkeit und hervorragende Leistungen auszeichnen, kann ihnen das Staatsministerium die Abhaltung öffentlicher Prüfungen und die Ausstellung staatsgültiger Zeugnisse gestatten.

Privatlehr- und Erziehungsanstalten für Knaben dürfen nur Männer, welche das 30. Lebensjahr zurückgelegt haben, solche für Mädchen dürfen nur Frauen, welche bereits das 24. Altersjahr überschritten haben, errichten, wenn sie schon durch mehrjährige ausgezeichnete Leistungen im Lehr- und Erziehungsfache einen vortheilhaften Ruf erworben haben [2]). Sie sind, so weit ihr Unterricht jenen der Volksschule ersetzen soll, an dieselben Bestimmungen gebunden, wie die Privatschulen, haben jedoch überdies auf die Theilnahme ihrer Zöglinge am häuslichen und öffentlichen Gottesdienste der betreffenden Confession ein besonderes Augenmerk zu richten.

Zur Ertheilung des häuslichen Unterrichts bedarf der Lehrer kein Befähigungszeugnis, sein Vorgang untersteht nur der Ueberwachung durch die Eltern oder ihre Stellvertreter. [3]) Bezüglich des Religionsunterrichts liegt es dem Ortsseelsorger ob, durch eigene Nachforschung sich von der Regelmäßigkeit und Zweckmäßigkeit desselben zu überzeugen.

Für die Zöglinge jener Privatanstalten, welche das Recht zur Ausstellung staatsgültiger Zeugnisse nicht besitzen, so wie für die Kinder, denen nur ein häuslicher Unterricht zu Theil wird, kann eine Prüfung in der Anstalt oder im Hause mit Beiziehung von Lehrern einer öffentlichen Schule gehalten werden; doch gilt das hierüber ausgestellte Zeugnis nur als ein Privatzeugnis. Die Prüfung kann aber auch am Ende eines Schulhalbjahrs [4]) bei einer öffentlichen directivmäßig eingerichteten Volksschule vorgenommen werden und begründet sodann das Recht zur Erlangung eines staatsgültigen Zeugnisses. Die Prüfung aus der vierten Hauptschulclasse kann nur an einer Normalhauptschule oder an einer solchen Hauptschule abgelegt werden, welche von der politischen Landesbehörde dazu ermächtiget ist. Kein Privatschüler darf jedoch an einer öffentlichen Schule ein Prüfungszeugnis erhalten, wenn er sich nicht über den erhaltenen Religionsunterricht auszuweisen vermag.

An Privatschüler sind die gleichen Forderungen zu stellen, wie an die öffentlichen Schüler der bezüglichen Schulclassen; [5]) die Zeugnisse sind in gleicher Weise, wie für öffentliche Schüler, auszufertigen und der Inhalt derselben auch in den Katalogen ersichtlich zu machen. Die Wiederholung einer minder günstig ausgefallenen Privatprüfung kann erst nach Verlauf von mindestens 2 Monaten stattfinden.

[1]) Die Genehmigung der Schulbücher für Gegenstände, bezüglich deren der Unterricht über die Aufgabe der Hauptschule hinausgehen soll, steht dem Schulbezirksaufseher zu.

[2]) Zur Ertheilung des Unterrichts an Privatlehr- und Erziehungsanstalten für Mädchen können aber auch männliche Lehrer beigezogen werden.

[3]) Die Verfügung, wornach israelitische Mädchen, welche bloß einen häuslichen Unterricht erhalten, jährlich in Gegenwart des Schulenoberaufsehers geprüft werden mußten, ist größtentheils außer Uebung gekommen.

[4]) Hiermit soll aber nur der zuläßige Zeitpunct der Abhaltung einer Prüfung, keineswegs die Nothwendigkeit bezeichnet werden, für jedes Schulhalbjahr eine eigene derartige Prüfung abzulegen.

[5]) Bezüglich einer zweiten oder dritten Landessprache kann eine Dispens eintreten. Hauptschulen, welche bei Privatprüfungen eine ungerechtfertigte Nachsicht eintreten lassen, verlieren das Recht zur Vornahme solcher Prüfungen.

35. Wegen des engen Zusammenhangs mit der Volksschule möge hier noch der Wiederholungsunterricht, die Bürgerschule, die Lehrerbildungsanstalt und der Schulbücherverlag in Kürze besprochen werden.

Der Wiederholungs- und Fortbildungsunterricht [1]) steht in unmittelbarer Verbindung mit der öffentlichen Volksschule und ist denselben Organen der Schulverwaltung untergeordnet. Die Repräsentanten der Gewerbe haben sich, namentlich in den Städten, an der Ueberwachung dieses Unterrichts insbesondere hinsichtlich der äußern Schulordnung zu betheiligen, und üben dieses Geschäft durch die Bestellung eigener Inspectoren. Wo geeignete Fachmänner zu gewinnen sind, sollen besondere Zeichnungsinspectoren ernannt werden. [2])

Die Zahl der Volksschulen, an welchen ein solcher Wiederholungs- und Fortbildungsunterricht bereits besteht, beträgt:

in Oesterreich unter der Ens	1162
„ „ ob „ „	466
„ Salzburg	141
„ Steiermark	616
„ Kärnten	296
„ Krain	207
im Küstenland	157
in Tirol und Vorarlberg	1629
„ Böhmen	3759
„ Mähren	1689
„ Schlesien	412
„ Galizien	972
in der Bukowina	29
„ Dalmatien	10
„ der Militärgrenze	789

Der Wiederholungs- und Fortbildungsunterricht ist sonach nur in Oesterreich unter der Ens an allen Volksschulen, in Böhmen, Mähren, Schlesien, Oesterreich ob der Ens und Salzburg an 97—94 Procenten derselben eingeführt; in Steiermark, Kärnten, Krain und Tirol entbehren mehr als 10 Procente der bestehenden Volksschulen eines solchen Unterrichts, im Küstenlande fehlt er an mehr als der Hälfte, in Galizien an drei, in der Bukowina an vier Fünftheilen der Volksschulen, und erscheint in Dalmatien nur als seltene Ausnahme, im lombardisch-venetianischen Königreiche wird er fast gar nicht ertheilt. Doch ersetzen viele Abendschulen zum Theil diesen Unterricht, dessen Einführung übrigens bereits angeordnet ist.

Mit dem Austritte aus der eigentlichen Volksschule (Werktagsschule), bei Gewerbs-Lehrlingen mit dem Eintritt in die Lehre beginnt die Pflicht zum Besuche des Wiederholungs- und Fortbildungsunterrichts und dauert bis zum vollendeten 15. Lebensjahre, bei Gewerbslehrlingen durch die ganze Lehrzeit. Befreit von derselben sind Kinder, welche einen fortdauernden häuslichen Unterricht genießen oder an einer Privat-Fortbildungsanstalt oder an einer Mittelschule ihre Bildung fortsetzen oder zwei Classen einer solchen bereits mit gutem Erfolge zurückgelegt haben, und Gewerbslehrlinge, welche bereits die Wiederholungsschule mit gutem Erfolge besucht haben oder sich in einer gewerblichen Fachschule befinden.

[1]) Alle früheren auf denselben bezüglichen Verordnungen sind systematisch zusammengefaßt im Ministerialerlasse vom 5. Juni 1864.

[2]) In den Katalogen der Wiederholungs- und Fortbildungsschulen ist stets ein eigener Platz offen zu lassen, damit die Personen, welche die Aufsicht führen, den Tag ihres Besuchs und die gemachten Warnehmungen einzeichnen können. Unter die Personen, deren Erscheinen in der Schule gewünscht wird, zählt das Gesetz auch die Gemeindevertreter.

Die jährliche Schulbeschreibung soll sich auch auf die wiederholungsschulpflichtigen Kinder erstrecken; nebst der Gemeindevertretung haben dabei die aus dem Gewerbsstande bestellten Inspectoren zu interveniren. Die Gewerbslehrlinge sind bei der Aufnahme in die Lehre sogleich auch zu der Schule anzumelden. [1])

Alle an den Volksschulen angestellten Lehrindividuen sind verpflichtet, an dem Wiederholungs und Fortbildungsunterrichte sich zu betheiligen, sollen jedoch nach Thunlichkeit aus Gemeindemitteln oder aus dem Normalschulfond remunerirt werden. [2])

Die Zeit, welche diesem Unterricht gewidmet wird, hat wöchentlich — mit Ausschluß der gesetzlichen Ferialzeit — mindestens 2 Stunden, und dort, wo Zeichenunterricht ertheilt wird, mindestens 3 Stunden zu umfassen. Er kann entweder an Sonn- und Feiertagen (mit Ausschluß der höchsten Festtage) oder in den Morgen- und Abendstunden der Werktage ertheilt werden. [3])

An Trivialschulen kann die Wiederholungs- und Fortbildungsschule aus einer oder zwei Classen, an Hauptschulen soll sie aus 3 bis 4 Classen bestehen, in welche die Schüler nach dem Grade ihrer Vorbildung eingereiht werden. Jedenfalls haben alle diese Kategorien nach Möglichkeit demselben Lehrziele nachzustreben, und die in mehrere Classen getheilten Schulen die Regelmäßigkeit des Fortschreitens von einer zur anderen im Auge zu behalten. Knaben und Mädchen sind stets abgesondert zu unterrichten; [4]) auch sollen dort, wo mehrere Lehrindividuen sich befinden, parallele Abtheilungen eingerichtet werden, sobald eine Classe mehr als 80 Schüler, namentlich männlichen Geschlechts, zählt.

Der Wiederholungs- und Fortbildungsunterricht hat nicht bloß das in der Volksschule Erlernte tiefer einzuprägen und auf die verschiedenen Beschäftigungen des Lebens anzuwenden, sondern auch neue Kenntnisse mitzutheilen, insbesondere solche, welche den Schülern wegen ihrer Berufsverhältnisse nützlich sind. [5]) Wo die Schüler wegen örtlicher Hindernisse die Christenlehre [6]) nicht besuchen können, ist der Religionsunterricht mit dem Wiederholungsunterrichte zu verbinden. Im Sprachfache sind sie dahin zu bringen, daß sie leichtere Aufsätze fehlerfrei anfertigen; die Uebungen im Schreiben und Rechnen haben regelmäßig fortzudauern. In der vierten Classe ist auch das Wichtigste von gewerblicher Buchführung und vom Wechselgeschäfte zu lehren. In noch ausgiebigerem Maße, als bei der Volksschule, hat sich dem sprachlichen Unterricht stets der sachliche, insbesondere aus der Natur- und Erdkunde, anzuschließen. Die Hälfte der bemessenen Unterrichtszeit soll in der obersten Classe an Hauptschulen, wenn die erforderlichen Räumlichkeiten und Lehrmittel vorhanden sind, dem Zeichnen zugewendet werden [7]).

Bezüglich der Schulbücher besteht das Vorschreibungssystem nur insoferne, als dieselben vom Staatsministerium genehmigt sein müßen, welches auch von Zeit zu Zeit seinerseits geeignete Bücher empfiehlt.

[1]) Da die Gewerbeordnung vom 20. Dec. 1859 die Aufnahme in die Lehre nur vor dem Vorstande der Gewerbsgenossenschaft oder vor dem Gemeindevorstande zuläßt, ist diesen Vorständen auch die Pflicht zur Anmeldung jener Lehrlinge auferlegt.

[2]) Der Wiener Gemeinderath hat in dieser Richtung im J. 1863 über 6000 fl. an Remunerationen bewilligt.

[3]) Bei Festsetzung der Schulstunden haben mit dem Schulvorstande die Gemeindevertreter und die Repräsentanten der Gewerbe zusammenzuwirken.

[4]) Ist nur ein einziges Lehrzimmer vorhanden, so erscheinen sie abwechselnd zum Unterrichte.

[5]) Auf dem Lande sind selbstverständlich die landwirthschaftlichen, in den Städten die gewerblichen Beschäftigungen in vorzüglich sorgsame Beachtung zu nehmen.

[6]) Zum Besuche dieser Katechesen sind in der Regel alle jungen Leute des Pfarrsprengels bis zum zurückgelegten 18. Lebensjahre verpflichtet. Die Abhaltung der Christenlehre gehört zu den Obliegenheiten der Pfarrgeistlichkeit.

[7]) Es liegt den Lehrern ob, namentlich bei dem Zeichnungsunterrichte die speziellen Bedürfnisse jener Industriezweige, welchen die Schüler ihrem größeren Theile nach zugehören, zu beachten.

Die Wiederholungsschule hat aber auch die erziehende Thätigkeit der Volksschule, namentlich in Bezug auf die Begründung einer werkthätigen Religiosität und auf die Beförderung guter Sitten, eifrig fortzusetzen.

Ein Schulgeld oder eine sonstige Abgabe für den Unterricht besteht bei dieser Schule regelmäßig nicht. Insoweit für die erforderlichen Lehrmittel, namentlich bei dem Zeichnungsunterrichte, nicht anderweitig gesorgt wird, sind zur Beistellung derselben die Gemeinden anzuhalten. Ganz Arme sollen von den Gemeinden oder von den Repräsentanten der Gewerbe auch mit Büchern, Papier u. dgl. versorgt werden.

Als Controle für den Schulbesuch sind die Wiederholungsschulbüchlein eingeführt, in welchen der Lehrer jedesmal die nöthige Einzeichnung macht. Eltern, Vormünder und Dienstgeber, welche an der Versäumnis des Schulbesuchs durch ihre Kinder, Mündel oder Dienstleute Schuld tragen, sind mit einer Geldstrafe von 2 bis 4 fl. (zur Anschaffung von Schulrequisiten für arme Kinder) oder mit eintägigem Arreste zu belegen, Inhaber von Fabriken und Gewerben aber im gleichen Falle zu einer Geldbuße von 10—400 fl. (für einen wohlthätigen Zweck) oder zum Arreste von 2 Tagen bis zu 3 Monaten zu verurtheilen, bei sehr bedenklichen Fällen [1]) des Rechts, Lehrlinge zu halten, zeitweilig oder auf immer verlustig zu erklären. Vernachläßigen die Schulpflichtigen durch eigene Schuld den Besuch des Wiederholungs- und Fortbildungsunterrichts, so sind sie zunächst der häuslichen Bestrafung zu überweisen, bei Erfolglosigkeit derselben mit Arrest zu belegen. Die gesammten Strafverhandlungen stehen der Bezirksbehörde zu, deren Eingreifen aber erst eintreten kann, wenn die Ermahnungen des Ortsseelsorgers und Ortsschulaufsehers, der Gemeindevertreter und der Inspectoren aus dem Gewerbsstande erfolglos blieben.

Am Schlusse jedes Schuljahrs soll, mit oder ohne Abhaltung einer öffentlichen Prüfung, die feierliche Classenverlesung und Vertheilung von Prämien stattfinden. Das Vorrücken der Schüler in die höheren Classen geschieht nach halbjährigen Cursen.

Schulzeugnisse werden nur denjenigen Zöglingen der Wiederholungs- und Fortbildungsschule ausgestellt, welche ihrer Schulpflicht vollständig Genüge geleistet haben, [2]) und sind in der Regel mit jenen über den Besuch der Christenlehre zu verbinden. Die Zeugnisse unterliegen, wie jene der Volksschule, weder der Stempelpflicht noch irgend einer Gebühr.

36. Die Bürgerschule entsteht durch Erweiterung der (eigentlichen) Hauptschule um 2 oder 3 weitere Classen, welche sich dem Lehrgange der Unterrealschule anschließen. Sie führt auch den Namen einer unselbständigen (mit einer Hauptschule vereinigten) Unterrealschule und bezweckt eine erweiterte Bildung für die Kreise der niederen städtischen und ländlichen Gewerbe. Ihre Schüler sollen zunächst nicht der Oberrealschule und durch dieselbe den technischen Studien zugeführt, sondern für den gewerblichen Unterricht vorbereitet werden. Deshalb erhalten solche Schulen nach Bedürfnis einen praktischen Jahrgang, welcher auf den Berufskreis der Schüler noch näher eingeht. [3])

[1]) Namentlich, wenn sie den Lehrlingen regelmäßig an Sonn- und Festtagen die Verrichtung häuslicher oder gewerblicher Geschäfte übertragen und somit auch an der religiös-sittlichen Verwahrlosung derselben Schuld haben.

[2]) Wenn der Besuch des Wiederholungs- und Fortbildungsunterrichts versäumt oder unterbrochen wurde, ist derselbe über das 15. Lebensjahr hinaus fortzusetzen.

[3]) Die Einrichtung von Bürgerschulen zu landwirthschaftlichen Specialschulen wurde im allgemeinen nicht für zweckmäßig erkannt, indem für die große Mehrzahl des Bauernstands ein eigener schulmäßiger, nach Beendigung der Volksschule noch durch ein paar Jahre unter fremden Lebensverhältnissen fortgesetzter Unterricht in den verschiedenen Zweigen seiner Thätigkeit nicht

Solche Bürgerschulen bestanden im J. 1863:

in Oesterreich unter der Ens	15
„ Oesterreich ob der Ens	3
„ Steiermark	4
„ Kärnten	1
im Küstenland	4
in Tirol und Vorarlberg	9
„ Böhmen	38
„ Mähren	12
„ Schlesien	3
„ Galizien	10
in der Bukowina	2
„ Dalmatien	3
im lombardisch-venetianischen Königreiche	13

In den Herzogthümern Salzburg und Krain existirt noch keine Bürgerschule. Alle bestehenden gehören der katholischen Confession an; nur in Böhmen ist eine derselben israelitisch. Unter den oben aufgeführten Schulen zählen in Oesterreich unter der Ens 7, in Steiermark 1, im Küstenlande 2, in Böhmen 29, in Mähren 3, in Schlesien 2, im lombardisch-venetianischen Königreiche 3 je drei Classen, eine noch überdies einen praktischen Jahrgang.

Das Lehrpersonale besteht aus dem Director und Katecheten der Hauptschule, dann aus 3—5 für die Bürgerschule beschäftigten Lehrern. Im Nothfalle kann eine Stelle durch einen Unterlehrer, Adjuncten oder Assistenten bekleidet werden. Sämmtliche Lehrindividuen der Bürgerschule machen mit jenen der Hauptschule einen vereinigten Lehrkörper aus, und gehören dem Range nach in die Kategorie des entsprechenden Hauptschulpersonales. Die Bestellung von Supplenten findet nach den Grundsätzen des Substitutions-Normales statt.

Die Anstellung der Directoren und Lehrer erfolgt bei zweiclassigen Bürgerschulen durch die politische Landesbehörde, bei dreiclassigen durch das Staatsministerium über eine Concursausschreibung, mit Namhaftmachung der Gruppe von Lehrfächern, für welche der Candidat das Befähigungszeugnis erlangt haben muß. Wo Communen derlei Bürgerschulen errichten und dotiren, steht ihnen ein Vorschlagsrecht zu, auf welches die ernennende Behörde Rücksicht nehmen wird. Das Probe-Triennium findet an Bürgerschulen ebenso, wie an eigentlichen Hauptschulen, Anwendung; ja, selbst die bereits an einer Trivialschule oder Hauptschule zurückgelegte Dienstzeit befreit nur mit specieller Zustimmung der ernennenden Behörde von jenem Provisorium.

Für Besoldung und Pensionirung des Lehrpersonals an Bürgerschulen gelten die nämlichen Grundsätze, wie bei eigentlichen Hauptschulen; der Betrag pflegt etwas höher beziffert zu werden. Die jedesmalige Vertheilung der Fachlehrer in die Classen ist Aufgabe des Directors, welcher diesfalls die Lehrerconferenz zu hören hat.

Das Schuljahr ist das der Hauptschule mit sechswöchentlichen Herbstferien und den üblichen Zwischenferien; in jeder Woche sind zwei Nachmittage oder der Donnerstag frei zu lassen. Wenn an einem halben Tage mehr als zwei Lehrstunden auf einander folgen, werden nach der zweiten zehn Minuten zur Erholung frei gelassen. [1])

förderlich scheine. Nur ausnahmsweise fand die Verbindung landwirthschaftlicher Lehrcurse, welche auf die eigentlichen Ackerbauschulen in geeigneter Weise vorbereiten sollen, mit Bürgerschulen statt.

[1]) Die Schulstunden hat der Director so zu vertheilen, daß die Mehrzahl auf die Vormittage entfällt, daß die Religionsstunden als Eckstunden angesetzt, die übrigen Gegenstände nach Maßgabe der wöchentlichen Gesammtstundenzahl vertheilt und dem Zeichnen jedesmal zwei Stunden nach einander zugewiesen werden.

Der Lehrplan einer dreiclassigen Bürgerschule umfaßt folgende Gegenstände mit der beigesetzten Stundenzahl. [1])

	I.	II.	III.	Summe.
	Classe			
Religionslehre	2	2	2	6
Muttersprache	5	5	4	14
Geographie und Geschichte	3	3	3	9
Physik	4	4	—	8
Chemie	—	—	6	6
Arithmetik nebst Wechsel- u. Zollkunde	4	4	3	11
Geometrie und geometrisches Zeichnen	10	4	—	14
Freihandzeichnen	—	6	7	13
Baukunst und Bauzeichnen	—	—	3	3
Kalligraphie	2	2	2	6
	30	30	30	90

Der Unterricht in der Religionslehre bezweckt zunächst die Wiederholung des Katechismus und der biblischen Geschichte, und fügt dem ersteren die Erklärung der kirchlichen Gebräuche und Feste, der letzteren einen Ueberblick der Kirchengeschichte bei.

Das Ziel des Unterrichts in der Muttersprache ist geläufiges und reines Sprechen, Sicherheit im schriftlichen Ausdrucke, Kenntnis der gewöhnlichsten Geschäftsaufsätze, Anregung zur Bildung des Geschmacks. Zu diesem Behufe dienen vor allem die Lesebücher, deren Inhalt zugleich zur Erweiterung des Gedankenkreises der Schüler verwendet werden soll, und die schriftlichen Uebungen, welche mit Nachahmung des Gelesenen beginnen, weiterhin an das Gelesene und Erzählte nur anknüpfen, endlich zu selbständigen Aufsätzen fortschreiten, vorzugsweise in der Schule zu bearbeiten sind, stets aber einer sorgfältigen Correctur unterzogen werden müßen.

Einer zweiten Landessprache kann eine Zahl von drei wöchentlichen Unterrichtsstunden eingeräumt, jedenfalls aber soll die deutsche Sprache, wenn die Schüler bereits aus der vierten Hauptschulclasse eine Kenntnis derselben mitbringen, in entsprechender Weise dem Unterrichtskreise der Bürgerschule einverleibt werden. [2]) Bei einzelnen Bürgerschulen ist es wünschenswerth, nebst der Muttersprache und der deutschen Sprache auch noch eine dritte Landessprache in den Unterricht aufzunehmen.

Der geographische Unterricht soll nicht nur die übersichtliche Kenntnis der gesammten Erdoberfläche nach ihren physischen und politischen Beziehungen in den für Gewerbe und Handel wichtigsten Rücksichten vermitteln, sondern speciell eine genauere Kenntnis des österreichischen Gesammtstaats und vorzüglich der engeren Heimat in das

[1]) Einen wesentlich abweichenden, die noch immer allzu stark vorwaltende Rücksicht auf den Uebertritt aus der Bürgerschule in die Oberrealschule ganz beseitigenden, die Momente allgemeiner Bildung in den Vordergrund stellenden Lehrplan hatte der Wiener Gemeinderath vor Augen, als er am 18. Febr. 1864 die Errichtung communaler Bürgerschulen für ein dringendes Bedürfnis erklärte; das Detail dieses Planes steht noch in Verhandlung. Vgl. 12. Jahresbericht der k. k. Oberrealschule in der Vorstadt Landstraße in Wien für 1863. — Die Festhaltung der obigen Stundenzahl erfährt bis nun zu häufig Schwierigkeiten, weil die Lehrer zur Abhaltung entgeltlicher Nachstunden berechtigt sind.

[2]) Die Wahl der Unterrichtssprache soll sich überall nach den Bedürfnissen der Bevölkerung richten, welche bei der Anstalt vorzugsweise betheiligt ist. Deshalb können für verschiedene Classen oder Gegenstände verschiedene Unterrichtssprachen in Anwendung kommen, und insbesondere die deutsche auch dort, wo sie nicht Landessprache ist, für einen oder den andern Gegenstand verwendet werden.

Auge fassen; hingegen ist der historische auf die gelegentliche Einschaltung geschichtlicher Andeutungen und Erzählungen beschränkt.

Bei Auswahl des Lehrstoffes in den Naturwissenschaften soll die Wichtigkeit einzelner Gegenstände für Gewerbe und Handel maßgebend sein. Die Kenntnis der Naturkörper und Naturerscheinungen ist zunächst durch Anschauung zu vermitteln, hieran aber stets auch die Erläuterung der Naturgesetze und ihrer namhaftesten technischen Anwendungen zu knüpfen. Insbesondere erscheint die Einbürgerung der Schüler in den elementaren Grundlagen der Chemie durch zahlreiche Experimente unerläßlich, damit sie in den Stand gesetzt werden, die allgemeinen Gründe der wichtigsten Fabrikationen zu verstehen.

Die vollständige Sicherheit im Zifferrechnen, mittelst steter Durchübung der praktisch wichtigsten Rechnungsarten erlangt, bahnt der angewandten Arithmetik den Weg, zu welcher die Erklärung des Wechselgeschäfts, die Theorie der einfachen Buchhaltung und die Kenntnis der Zoll- und Staatsmonopolsordnung hinüberführt.

Mit dem Unterrichte in der Geometrie ist auch jener in den ersten Elementen des Situationszeichnens zu verbinden.

Der Unterricht im Freihandzeichnen bezweckt Uebung in der Formenauffassung überhaupt und Gewandtheit in der Wiedergabe derselben. Da es nach Vorlagen, durch unmittelbare Anschauung oder gedächtnismäßige Vorstellung derselben, zu üben ist, so kann eine vorzügliche Rücksicht auf die Auswahl solcher Vorzeichnungen genommen werden, welche für das Gewerbsfach besonders brauchbar erscheinen.

Der Unterricht in der Baukunst hat bis zu Entwerfung einfacher Baupläne und zur Verfassung der Kostenüberschläge fortzuschreiten.

Als freie Lehrgegenstände sind die französische, italienische und englische Sprache, der Gesang und das Turnen zu behandeln. Haben Eltern oder Vormünder bestimmt, daß ihre Söhne oder Mündel an einem solchen unobligaten Unterrichte theilnehmen sollen, so tritt er für sie in den Kreis der obligaten Lehrgegenstände ein. [1])

Die zweiclassigen Bürgerschulen sind im allgemeinen den beiden ersten Classen einer dreiclassigen Bürgerschule gleich zu halten, so daß es Schülern, welche mit gutem Erfolge eine der ersteren absolvirt haben, möglich wird, unmittelbar in die dritte Classe der letzteren einzutreten.

Bezüglich der Lehrbücher besteht bei den Bürgerschulen ein aus dem Systeme der Vorschreibung und der Zulassung gemischtes, indem die Auswahl unter den zugelassenen Lehrbüchern für eine bestimmte Schule von der politischen Landesbehörde im Einvernehmen mit der Diöcesanbehörde getroffen wird. Doch soll das Festhalten an den vorgezeichneten Lehrbüchern hauptsächlich in dem Sinne stattfinden, daß sie den Schülern zum Behufe der häuslichen Wiederholung vollkommen brauchbar bleiben. [2])

Die übrigen Lehrmittel sind theils in Sammlungen für die einzelnen Fächer

[1]) Für die freien Lehrgegenstände können auch die beiden freien Nachmittage oder der freie Donnerstag in Anspruch genommen werden.

[2]) Die für Bürgerschulen mit deutscher Unterrichtssprache zugelassenen Bücher sind: Lesebücher von Vernaleken, Hermann und das bei Grund in Wien erschienene; Grammatik der deutschen Sprache von Heyse und Knappe; Bellinger, Schubert, Warhanek, Zap, Lehrbuch der Geographie; Heufler, Reichs- und Länderkunde Oesterreichs; Becker, Bilder aus der Geschichte Oesterreichs; Naturgeschichte von Zippe und Pokorny; Fellöcker, Anfangsgründe der Mineralogie; Physik von Kunzek, Netolicka, Pisko, Schabus; Chemie von Berr; Mozhnik, Anleitung zum Rechnen und angewandte Arithmetik; Strehl, Handbuch beim Unterrichte in der Arithmetik; Blodig, Zoll- und Staatsmonopols-Ordnung; Glasl, Geometrie, und Lehrbuch der Geometrie aus dem Schulbücherverlage; Zeichnungsvorlagen von Schön, Westmann, Grefe; Heißig, Vorschule zum Zeichnen; Baukunst von Gabriely und Schnedar.

zu vereinigen und der Aufsicht der Fachlehrer zu übergeben, theils in den Localen der Classen zu bewahren, wo sodann der Classenlehrer für sie haftet. [1])

Rücksichtlich der Schüler gilt in Bezug auf Eintritt, Classification, Prüfungen, Zeugnisse u. dgl. im allgemeinen dasselbe, was von der obersten Hauptschulclasse gesagt wurde; doch zieht der wiederholt ungenügende Fortgang, so wie tadelnswerthes Betragen und Unfleiß die Ausschließung von der Schule nach sich.

Nebst dem Schulgelde, dessen Betrag um 5—10 fl. schwankt, ist von zahlungsfähigen Knaben noch eine Aufnahmstaxe (von 2 fl.) zu entrichten, welche zum Besten der Lehrmittelsammlungen erhoben wird. Für die freien Gegenstände muß in der Regel ein abgesondertes Honorar bezahlt werden, dessen Ziffer aber sehr verschieden ist. Die Befreiung vom Schulgelde setzt einen genügenden Fortgang und sehr gute Noten in Sitten, Aufmerksamkeit und Fleiß voraus.

Am Schlusse des Schuljahrs kann eine Bürgerschule auch ein Programm veröffentlichen, welches nebst der Chronik des abgelaufenen Schuljahrs und der Schulstatistik jedenfalls einen wissenschaftlichen Aufsatz enthalten muß.

37. Zur Heranbildung für das Lehramt an der Volks- und Bürgerschule bestehen Lehrerbildungsanstalten.

Solche besitzt:

Oesterreich unter der Ens	3
" ob der Ens	1
Salzburg	1
Steiermark	3
Krain	2
Küstenland	2
Tirol und Vorarlberg	5
Böhmen	8
Mähren	2
Schlesien	2
Galizien	7
Bukowina	1
Dalmatien	2

Insoweit keine Lehrerconvicte vorhanden sind (wie in Salzburg, Budweis, Leitmeritz, Königgrätz und Brünn), bleiben die Lehramtscandidaten bezüglich ihres Lebensunterhaltes auf sich selbst gewiesen, so daß nur zeitweise die Regierung durch Creirung von Stipendien theils dort zu Hülfe kömmt, wo ohne dieselben Mangel an Präparanden zu besorgen wäre, theils eine über den vorgeschriebenen Curs hinausreichende Ausbildung zu befördern strebt. [2])

Die Anstalten, an welchen die Lehramtscandidaten für Trivial- und Hauptschulen

[1]) In den öffentlichen k. k. Bürgerschulen sollen vor allem die im Schulbücherverlage erschienenen Wandkarten Schedas (Planiglobien, Europa, Mitteleuropa) und Zippes naturgeschichtliche Atlanten verwendet werden. In anderen Schulen haben die Karten Sydows und die naturhistorischen Bilder von Schreiber und Schill, dann Hölzels geographische und naturhistorische Atlanten Eingang gefunden.

[2]) So sind die Stipendien in Oesterreich regelmäßig nur für die Adspiranten weiterer Ausbildung bestimmt, wogegen jene in Salzburg, Steiermark, Böhmen, Mähren, Schlesien, Galizien, Bukowina und Dalmatien für Zöglinge des Präparandencurses creirt wurden. Diese Stipendien werden aus dem Normalschulfond bezahlt, wogegen aus dem Religionsfond Unterstützungen an Präparandinnen, welche zum Eintritte in einen weiblichen, dem Unterrichte sich widmenden Orden entschlossen sind, verliehen werden können.

gebildet werden sollen, — die Präparandencurse — sind mit den Normalhauptschulen und solchen eigentlichen Hauptschulen verbunden, welche in allen ihren Einrichtungen als Musterschulen erscheinen, und stehen unter der unmittelbaren Leitung und Aufsicht des Directors derselben.

Das Staatsministerium ernennt sowohl diesen Director, als den etwa aufgestellten Lehrerbildner (Präparandenlehrer [1]); die politische Landesbehörde bezeichnet im Einverständnisse mit der Diöcesanbehörde die zur weiteren Beihülfe erforderlichen Hauptschullehrer, in deren Verpflichtung die Betheiligung am Unterrichte liegt; — ausnahmsweise können auch Lehrer aus anderen Schulen oder andere wissenschaftlich gebildete Männer für den Unterricht der Präparanden in einzelnen Gegenständen gewonnen werden. Eine der genannten Personen kann mit der speciellen Ueberwachung des religiös-sittlichen Verhaltens der Präparanden in und außerhalb der Schule betraut werden. Den Religionsunterricht ertheilt der Hauptschulkatechet; für den Musikunterricht kann ein eigener Nebenlehrer angestellt werden, wenn nicht im Orte eine Kirchensänger- oder Orgelschule besteht. Doch soll die unterrichtliche und erziehliche Leitung der Präparanden nicht unter zu viele Lehrkräfte zersplittert werden.

Die Lehrerbildungsanstalten befinden sich größtentheils nur an katholischen Hauptschulen und unterstehen deshalb den Organen der katholischen Schulaufsicht; nur zu Bielitz in Schlesien besteht ein evangelisches Lehrerseminar. [2])

Ein Candidat der Präparandenanstalt muß das 16. Lebensjahr vollendet, das Untergymnasium oder die (selbständige) Unterrealschule oder eine Bürgerschule mit gutem Erfolge absolvirt und die nöthigen Vorkenntnisse im Gesang und Orgelspiel erworben haben, [3]) und sich über körperliche Gesundheit und sittliches Wohlverhalten auszuweisen vermögen. Candidaten, welche der katholischen Kirche nicht angehören, finden nach Bedarf gleich katholischen Candidaten Aufnahme. [4])

Nebst der Religionslehre [5]) bilden die allgemeine Erziehungs- und Unterrichtslehre, [6]) das Sprachfach in weitester Ausdehnung, das Rechnen, das Schönschreiben, das Zeichnen, die Geometrie, der Gesang, das Orgelspiel und die Landwirthschaftskunde ordentliche Unterrichtsgegenstände am Präparandencurse. Der Unterricht in Naturgeschichte, Naturlehre, Technologie, Geographie, Geschichte u. dgl. ist nur auf das Nothwendigste, mit vorzüglicher Berücksichtigung des Heimatlichen, zu beschränken und hierbei, wie bei der Behandlung aller Lehrgegenstände, zuerst das Bedürfnis der

[1]) Ein solcher gehört jedenfalls zum Lehrkörper der bezüglichen Hauptschule und hat sich am Unterricht in derselben zu betheiligen.

[2]) Durch Unterstützung der Stadtgemeinde und des schlesischen Landtags, den Ertrag von Sammlungen und die Beihülfe der Gustav-Adolf-Stiftung, wurde die Begründung dieses Seminars ermöglicht, für welches auch der Staat eine Subvention leistete; am 30. Juli 1863 wurde der Grundstein gelegt.

[3]) Dort, wo Mangel an Candidaten eingetreten ist, kann eine Altersnachsicht ertheilt und statt der Studienzeugnisse eine Aufnahmsprüfung verlangt werden, doch soll sich die letztere Dispens niemals auf Candidaten für das Lehramt an einer Hauptschule erstrecken, welche sich jene Zeugnisse mindestens durch Ablegung einer Privatprüfung erwerben müßen. Die Nachsicht vom Erfordernisse der musikalischen Vorbildung kann der Director der Präparandenanstalt beantragen, wenn der Candidat in anderen Beziehungen eine vorzügliche Neigung und Befähigung zum Schulfache nachweist; Candidaten des griechischen Ritus bedürfen der Kenntnis des Orgelspiels nicht.

[4]) Doch müßen sie sich über den genossenen Religionsunterricht ausweisen; vom Unterrichte im Gesange und Orgelspiele sind sie dispensirt.

[5]) Mit Inbegriff der biblischen Geschichte und Liturgik, so wie eines Unterrichts im Chor- und Meßnerdienste.

[6]) Sammt der Kenntnis der Schulverfassung, so weit sie den Unterricht, die Schulzucht, und die Pflichten der Lehrer betrifft.

Volksschule unverrückt im Auge zu behalten,[1]) und die möglichste Vereinfachung des Unterrichts anzustreben. Die Unterrichtssprache richtet sich nach jener der Volksschulen, für deren Lehrernachwuchs die Präparandenanstalt bestimmt ist; doch wird für die Ausbildung der Präparanden in einer zweiten Landessprache, vorzüglich aber in der deutschen Sprache, stets Sorge getragen. Von der Theilnahme am Unterrichte im Orgelspiele kann aus besonders rücksichtswürdigen Gründen eine Nachsicht ertheilt werden.[2]) Zur Erlangung der praktischen Ausbildung dient der Besuch des Unterrichts bestimmter Hauptschullehrer, in Verbindung mit geeigneten schriftlichen Ausarbeitungen und öfteren Uebungen im mündlichen Vortrage.[3])

Wiewohl von eigentlichen Lehr- und Vorlesebüchern (außer dem Methodenbuche) in der Präparandenanstalt nicht die Rede sein kann, weil sie hauptsächlich den Inhalt und den Gebrauch der Schul- und Lesebücher der Volksschule dem Candidaten geläufig machen soll, so muß sie doch mit den Lehrmitteln, welche bei dem Unterrichte zweckmäßig in Verwendung kommen, und einer Auswahl von Hülfs-, Hand- und Lesebüchern zur Lectüre der Candidaten versehen sein, um den Gesichtskreis der künftigen Volksschullehrer zu erhellen und zu erweitern.[4])

Der Präparandencurs dauert zwei Jahre (mit dem Anfangs- und Schlußtermine des Hauptschuljahrs), von welchen das eine vorzugsweise der tieferen Begründung in Kenntnis der Volksschulgegenstände und der Erlangung einer klaren Anschauung des Lehrerberufs, das andere überwiegend der praktischen Einübung bestimmt ist.[5])

Die Befähigungsprüfung, welche am Schlusse des zweiten Jahrs unter Leitung des Volksschuleninspectors und eines Commissärs der Diöcesanbehörde abzuhalten ist,[6]) hat deshalb nicht bloß das Wissen und Verstehen des Unterrichtsstoffs, sondern auch die Lehrgewandtheit zu erforschen.[7]) Die Prüfung findet mündlich statt, doch kann die politische Landesbehörde die Vornahme schriftlicher Clausurarbeiten anordnen. Eine mislungene Prüfung zieht entweder das längere Verbleiben an der Präparandenanstalt oder die gänzliche Ausschließung vom Lehramte nach sich. Das Befähigungszeugnis lautet entweder als „Unterlehrer", oder als „Trivialschullehrer" oder als „Hauptschullehrer"; die letztere Qualification ist stets nur den vorzüglichsten Schülern des Bildungscurses zu ertheilen.

Zur Vervollständigung der Prüfung können Unterlehrer oder Trivialschullehrer erst nach befriedigender Zurücklegung eines Dienstjahrs zugelassen werden, wenn sie inzwischen das 20. Lebensjahr vollendet haben.

[1]) Die Aneignung der Unterrichts- und Behandlungsweise taubstummer und blinder Kinder, der Besuch von Kinderbewahranstalten, die Theilnahme am Turnunterrichte bleibt den Candidaten freigestellt. Nur in Wien ist der Lehrcurs über die Methode des Unterrichts der Taubstummen obligatorisch und die zeitweise Theilnahme am Blindenunterrichte den Präparanden des zweiten Jahrgangs vorgezeichnet, der öftere Besuch von Kinderbewahranstalten dringend anempfohlen.

[2]) Wo eine Einwirkung der Volksschule auf Förderung einzelner Zweige der Landwirthschaft wünschenswerth erscheint, ist der specielle Unterricht in denselben für alle Präparanden obligatorisch (z. B. in Steiermark über die Seidenzucht).

[3]) Doch widerstrebt es dem Zwecke der Anstalt, wenn die Candidaten während der Bildungsdauer zur Aushilfe an fremde Schulen entsendet werden.

[4]) Ein sehr reichhaltiges Verzeichnis von derlei Büchern und Lehrmitteln in deutscher Sprache, in welchem auch die nicht-österreichische Literatur einige Berücksichtigung fand, enthalten die Ministerialerlässe vom 27. Oct. 1860 und 2. Nov. 1861.

[5]) Im lombardisch-venetianischen Königreiche besteht noch ein halbjähriger Curs für Trivialschullehrer, ein ganzjähriger für Hauptschullehrer.

[6]) Gewöhnlich des Schulenoberaufsehers oder eines Schulbezirksaufsehers.

[7]) Dem Volksschuleninspector und dem Ordinariatscommissär steht ein Veto gegen die Approbation eines Candidaten zu. Eine minder günstige Prüfungsnote, welche nur aus einem einzelnen Gegenstande ertheilt wird, kann durch eine nachträgliche Prüfung verbessert werden.

38. Auf die Dauer eines erwiesenen Mangels an ordnungsmäßig gebildeten Candidaten des Volksschullehreramts kann das Ministerium in einzelnen Ländern gestatten:

a) die Erlangung des Zeugnisses als Unterlehrer für ausgezeichnete Präparanden am Schlusse des ersten Jahrs ihres Verweilens an der Bildungsanstalt, mit der Gestattung, nach einjähriger belobter Dienstleistung und zurückgelegtem 20. Lebensjahr sich zur Ablegung der Lehrerprüfung zu stellen; [1])

b) die Errichtung einjähriger Präparandencurse für Unterlehrer und Trivialschullehrer an gut bestellten Hauptschulen mit derselben Zerlegung des Lehrgangs in zwei Hälften wie bei vollständigen Lehrerbildungsanstalten [2]) und besonderer Berücksichtigung des praktischen Theils desselben;

c) die Ertheilung eines pädagogischen Privatunterrichts für Candidaten des Unterlehrerthums durch vorzügliche Lehrer und Katecheten unter Aufsicht der Schulbezirksaufseher; [3])

d) die Zulassung von Candidaten, welche durch Zeugnisse über zurückgelegte Studien und über ihre praktische Verwendung im Lehr- und Erziehungsfache das durch Besuch einer Präparandenanstalt zu erlangende Maß von Kenntnissen nachzuweisen vermögen, am Besuche des Präparandencurses aber gehindert sind, zur Ablegung einer Privatprüfung an der Lehrerbildungsanstalt einer Normalhauptschule. [4])

39. Ein pädagogischer Curs für Lehrerinnen kann nur an jenen Mädchenschulen bestehen, welche das Staatsministerium dazu berechtigt.

Derselben finden sich:

in Oesterreich unter der Ens	1
„ „ ob der Ens	1
„ Salzburg	1
„ Krain	1
im Küstenlande	2
in Tirol und Vorarlberg	6
„ Böhmen	1
„ Galizien	1
„ der Bukowina	1

In Steiermark, Kärnten, Mähren und Schlesien befinden sich die mit Lehrerinnen besetzten Mädchenschulen ganz in den Händen weiblicher Orden; in Dalmatien und im lombardisch-venetianischen Königreiche sind noch keine Lehrerinnencurse gesetzlich angeordnet. Der Director oder dirigirende Lehrer der Mädchenschule ist zugleich Leiter der Bildungsanstalt und wird von dem übrigen Lehrpersonal und den Lehrerinnen, soweit solche auf die praktische Ausbildung der Candidatinnen Einfluß nehmen können, unterstützt.

Die Aufnahmsbedingungen sind die gleichen, wie bei Präparanden. Doch

[1]) Solche Candidaten sind im zweiten Halbjahre ihres Verweilens an der Anstalt anzuweisen, daß sie die sonst dem Zeichenunterrichte gewidmeten Stunden für ihre praktische Ausbildung verwenden.

[2]) In diesen Curs soll niemand vor dem zurückgelegten 17. Jahre aufgenommen werden. Candidaten, welche einen solchen Curs mit gutem Erfolge besucht haben, können sodann auch in den zweiten Jahrgang einer vollständigen Präparandenanstalt übertreten. Haben diese Candidaten an einer Trivialschule längere Zeit befriedigend gedient, so können sie sogar von dem wirklichen Besuche des zweiten Jahrgangs dispensirt und sofort zur Schlußprüfung zugelassen werden, falls sie das Prüfungszeugnis der zurückgelegten Bürgerschule besitzen.

[3]) Dieses Zugeständnis wurde bisher nur für Tirol zur Gewinnung tauglicher Unterlehrer in abgelegenen Gebirgsgemeinden gemacht. Ueber die Vornahme der Prüfung solcher Candidaten trifft die politische Landesbehörde im Einvernehmen mit der Diöcesanbehörde die erforderlichen Anordnungen.

[4]) In diese Classe von Individuen gehören namentlich Trivialschullehrer oder Unterlehrer, welche nur den früher bestandenen drei- oder sechsmonatlichen Curs gehört, seither aber mit Erfolg sich im Schuldienste verwendet haben.

genügt das Zeugnis über die mit gutem Erfolge bestandene Prüfung aus den Gegenständen der vierten Hauptschulclasse und werden keine Vorkenntnisse in Gesang und Orgelspiel verlangt. Der Unterricht erstreckt sich vor allem auf Befestigung und Vervollkommnung in Kenntnis der Gegenstände des Hauptschulcurses, schreitet sodann zu den Objecten des eigentlichen Präparandencurses fort, und berücksichtigt nur statt des Gesanges, des Orgelspiels und der Landwirthschaftslehre die weiblichen Handarbeiten, bei welchen jedoch nicht sowohl die Anfertigung von Kunst- und Prunkstücken, als vielmehr die Fertigkeit in den Arbeiten des häuslichen Lebens im Auge zu behalten ist. Die praktische Ausbildung hat in gleicher Weise, wie jene der Präparanden, zu geschehen.

Der zweijährige Curs bildet auch hier die Regel; einjährige Curse können nur nach Maßgabe und auf die Dauer des Bedürfnisses bewilligt werden. [1])

Das Befähigungszeugnis lautet entweder „als Lehrerin an Mädchenhauptschulen“ oder „als Lehrerin an Mädchenschulen“ oder „als Unterlehrerin.“ Eine Unterlehrerin kann, wenn sie sich nicht besonders hervorthut, erst nach dreijähriger Probezeit und Zurücklegung des 20. Lebensjahrs von der politischen Landesbehörde zur Ablegung der Lehrerinprüfung zugelassen werden. Die Abiturientinnen-Zeugnisse des k. k. Civil-Mädchenpensionats in Wien und des k. k. Officierstöchter-Instituts in Herrnals, welche beide Anstalten hauptsächlich zur Bildung von Lehrerinnen bestehen, ersetzen das Befähigungszeugnis einer Präparandenanstalt.

Da an den Schulen, in welchen männliche Individuen den Unterricht der Mädchen besorgen, doch eine Industrielehrerin für die weiblichen Handarbeiten bestellt werden muß, so giebt es auch eine eigene Befähigungsprüfung für diese Posten, wozu nur der Besuch der Lehrstunden über Religion, allgemeine Erziehungs- und Unterrichtskunde und weibliche Handarbeiten an einem Lehrerinnencurse oder die anderweitige Aneignung dieser Kenntnisse gefordert wird.

Candidatinnen solcher Klöster und Orden, welche mit der Bildung der weiblichen Jugend sich befassen, sollen vor ihrer Aufnahme in das Noviziat den pädagogischen Lehrcurs bereits zurückgelegt haben; ausnahmsweise genügt eine Prüfung über bereits erlangte Vorkenntnisse auf diesem Gebiete in Verbindung mit besonders empfehlenden Eigenschaften. Während des Noviziats ist die Fortbildung für den Lehrerinnenberuf vorzüglich in das Auge zu fassen. Die Befähigungsprüfung wird durch den Schulen-Oberaufseher und einen geistlichen Fachmann abgehalten.

40. Zur Ausbildung tauglicher Lehrer für Bürgerschulen bestehen Bildungscurse an vollständigen Realschulen, unter der Leitung der bezüglichen Directoren.

Die Candidaten müßen das 17. Lebensjahr zurückgelegt und eine vollständige Realschule oder eine dreiclassige Unterrealschule sammt dem Präparandencurse mit gutem Erfolge absolvirt haben oder durch eine Aufnahmsprüfung das entsprechende Maß von Kenntnissen darthun. [2]) Nur solche Aufnahmsbewerber, welche für die Lehrfächer der Chemie oder des Zeichnens beachtenswerthe Tauglichkeit besitzen und für andere Lehrfächer sich zu befähigen wünschen, sind von der Beibringung weiterer Nachweise enthoben.

Allgemein verbindlich für die Zöglinge dieses Bildungscurses ist die Theilnahme an dem Unterrichte in der Religionslehre und in den Grundsätzen der Pädagogik und Methodik mit ihrer Anwendung auf die Bürgerschulen, im Zeichnen und Schönschreiben; bezüglich der speciellen Fachbildung sondern sie sich in drei Gruppen: für das Sprach-

[1]) In Tirol bildet die einjährige Dauer des Curses die Regel; in der Trienter Diöcese ist sogar noch der halbjährige Curs zur Bildung von Trivialschullehrerinnen gestattet.

[2]) Vorläufig können auch solche Candidaten aufgenommen werden, welche nur die dreiclassige Unterrealschule mit gutem oder die zweiclassige mit vorzüglichem Erfolge zurückgelegt haben.

fach, Geschichte, Geographie und Naturgeschichte; für Mathematik, Zeichnen (im weitesten Umfange), Physik; für Naturgeschichte, Physik, Chemie und Arithmetik. Doch kann statt des jeweilig letztgenannten Gegenstands einer Gruppe mit Zustimmung des Directors ein anderer gewählt, oder eine Gruppe über die genannten Gegenstände hinaus erweitert werden. Das Verfahren bei dem Lehrvortrage haben die Candidaten nicht bloß aus dem betreffenden Unterrichte, sondern auch aus den Schulstunden, welchen sie beiwohnen, und durch praktische Uebungen zu erlernen. Der Bildungscurs dauert zwei Jahre, deren Beginn und Ende sich nach dem Schuljahre der Realschule richtet. Während dieser Zeit sind die Candidaten jeder Gruppe einem Lehrer der Realschule speciell zugewiesen, welcher die Einhaltung des Lehrplans überwacht, die nöthigen Hülfsbücher bezeichnet, schriftliche Ausarbeitungen anordnet und die eingelangten Aufsätze beurtheilt, endlich wöchentlich mehrmals Besprechungen mit den Candidaten hält.

Die Befähigungsprüfung ist unter Leitung des Landesschulraths und im Beisein eines Vertreters der Diöcesanbehörde mündlich und schriftlich vorzunehmen und stets mit einem Probevortrage zu schließen; ein günstiger Erfolg kann nicht gegen das Urtheil des Schulraths oder des Abgeordneten der Diöcesanbehörde ausgesprochen werden. Candidaten, welche keine Fortschritte machen oder sich auffallend unfleißig beweisen, sind möglichst schon vor der Schlußprüfung zu entfernen. Wer bei letzterer nicht für alle Gegenstände seiner Gruppe approbirt werden kann, erhält kein Zeugnis und muß die ganze Prüfung wiederholen.

41. Der Schulbücherverlag besorgt auf Grundlage der von M. Theresia (13. Juni 1772 und 10. Juni 1775) getroffenen Einrichtungen und nach dem von Ferdinand I. sanctionirten Grundsatze, daß die Herbeischaffung der Lehr- und Lesebücher für die Volksschulen keine Quelle des Staatseinkommens sein soll, den Druck und Verlag der in den österreichischen Volksschulen vorgeschriebenen Schulbücher und Lehrmittel, mit den Vorzugsrechten eines ausschließlichen Privilegiums.[1]) Er theilt sich — soweit seine Thätigkeit die deutsch-slavisch-italiänischen Länder berührt — in die unmittelbar dem Staatsministerium unterstehende Direction zu Wien und die Verwaltung in Prag[2]); die Volksschulen im Küstenlande werden zum Theile noch aus den Vorräthen des bestandenen Triester Verlags versehen. Die Ausführung des Privilegiums in Beziehung auf jene Artikel, welche für ruthenische Volksschulen bestimmt sind und nicht den confessionellen Charakter der griechisch-orientalischen Kirche an sich tragen, wurde im Februar 1864 dem stauropigianischen Institut in Lemberg übertragen.[3])

Der Schulbücherverlag erhält sich aus eigenen Mitteln und führt etwaige Ueberschüsse, soweit sie nicht zu weiterer Verbesserung seiner Artikel, namentlich zur xylographischen Illustrirung der Lesebücher, erforderlich sind, an die Landesschulfonds oder überhaupt an jene Fonds, welche in den einzelnen Ländern das Volksschulwesen zu unterstützen bestimmt sind, im Verhältnis der nach den bezüglichen Ländern abgesetzten Zahl von Exemplaren jedes Artikels ab. Diese Ueberschüsse[4]) können jedoch nur aus

[1]) Die bloß zugelassenen, nicht vorgeschriebenen Bücher und Lehrmittel werden von diesem Privilegium nicht berührt.

[2]) Der Personalstand umfaßt 11 Beamte und 4 Diener in Wien, 5 Beamte und 3 Diener in Prag, mit dem Gesammtbezuge von 17,230 fl. Zur Aufnahme in den Dienst der Direction oder Verwaltung bedarf der Candidat das Maturitätszeugnis eines öffentlichen Gymnasiums, die gründliche Kenntnis der Staatsrechnungswissenschaft, der deutschen und einer zweiten im Personale eben nicht vertretenen Reichssprache.

[3]) Dieses schon im Jahre 1453 als Kirchenbruderschaft gegründete, im Jahre 1586 reorganisirte Institut wurde von Kaiser Joseph II. bestätigt, und hat den Zweck, durch Druck und Verkauf griechisch-katholischer Kirchenbücher und Erhaltung eines Convicts sammt Ritualschule auf Bewahrung der Kirche in ihren Sitten und Gebräuchen hinzuarbeiten.

[4]) Im J. 1863 erreichten dieselben den Gesammtbetrag von 92,379 fl. 56 kr.

der Unmöglichkeit, den Preis eines Artikels nach den kleinsten Bruchtheilen genau abzumessen, hervorgehen, da dieser Preis eben die Erzeugungs- und Verschleißkosten (unter Rücksichtnahme auf die Vertheilung von Gratisbüchern) zu decken hat.

Die Auflage, welche von jedem einzelnen Artikel veranstaltet wird, soll dem Bedarfe von anderthalb Jahren genügen, und ist immer über specielle Bewilligung des Staatsministeriums in einer solchen Weise zu veranlassen, daß die erforderliche Zahl von Exemplaren bis Ende Juli des jener Periode vorangehenden Schuljahrs gebunden in den Verlagsmagazinen sich befindet. Die Correctur wird durch sprachkundige Männer besorgt, welche sich in zweifelhaften Fällen bezüglich der deutschen Orthographie an die Fibel, bezüglich der nicht-deutschen an die entsprechenden Ausgaben des Reichsgesetzblatts halten sollen. Die Bekanntmachung der im Schulbücherverlage erschienenen Bücher und Lehrmittel findet alljährlich durch Kataloge [1]), überdies auch noch von Fall zu Fall durch die amtlichen Zeitungen und Circularien an die Verschleißer statt. Die politische Landesbehörde ertheilt nämlich im Einverständnisse mit der Verlagsdirection an accreditirte Buchhändler, Buchbinder oder Private Verschleißlicenzen, welche jedoch in keiner Weise als Monopole aufzufassen sind und eigentlich nur Creditsbewilligungen in sich schließen, da der Bezug von Verlagsartikeln, auch zum Behufe des Wiederverkaufs, gegen Barzahlung Jedermann frei steht. [2]) Die Verlagsverwaltung in Prag giebt keinen Credit, weshalb die Aufstellung ihrer Verschleißer die Natur eines gewöhnlichen Commissionsgeschäfts an sich trägt.

Die Provision, welche bei jeder Bestellung im Werthe von 10 fl. oder darüber zu geben ist, beträgt von Seite der Direction 10 bis 30% vom Buche, 10% vom Einbande, von Seite der Prager Verwaltung 5—20 %. Doch darf kein Verschleißer den festgesetzten Preis irgend eines Artikels überschreiten, weshalb dieser Preis auch auf jedem Artikel ersichtlich zu machen ist. [3])

Remissionen sind nur bei solchen Artikeln gestattet, welche außer Gebrauch gesetzt werden. Wenn von anderen Artikeln ein weiterer Absatz nicht zu erwarten steht, hat

[1]) Der im Mai 1864 ausgegebene Katalog der Wiener Direction umfaßt: 12 Religionsbücher, 21 Lautir- und Lesebücher, 4 Sprachlehrbücher, 5 Rechenbücher, eine Sammlung von Vorschriftblättern, 25 Hand- und Hülfsbücher, 19 andere Drucksorten für Volksschulen mit deutscher Unterrichtssprache; 38 derlei Piecen in czechischer, 30 in polnischer, 9 in ruthenischer, 36 in slovenischer, 33 in kroatischer, 30 in serbischer, 42 in italiänischer, 36 in romanischer, 27 in magyarischer, 3 in hebräischer Sprache.

[2]) In Wien sind bloß die accreditirten Verschleißer zum Wiederverkaufe der übernommenen Schulbücher berechtigt, und auch im allgemeinen können Einzelbestellungen gegen Credit nur dann verabfolgt werden, wenn ihr Werth mindestens 20 fl. beträgt. Verschleißer, welche durch ein Triennium nicht mindestens um 945 fl. Schulbücher abnahmen, verlieren ihre Licenz.

[3]) Im J. 1863 hat die Direction in Wien zum Verkaufe abgegeben:

Schulbücher in deutscher Sprache	639,414
„ „ czecho-slavischer	105,699
„ „ polnischer	110,970
„ „ ruthenischer	33,263
„ „ slovenischer	53,827
„ „ kroatischer	64,438
„ „ serbischer	36,605
„ „ italiänischer	232,265
„ „ romanischer	14,637
„ „ magyarischer	14,591
„ „ hebräischer	4,661
	1,310,370

Im J. 1847 hatte sie nur 432,908 Exemplare abgesetzt. Die entsprechende Summe des Prager Verlags war im J. 1847 nur 344,501, im J. 1863 hingegen 495,371 (und zwar 194,390 in deutscher und 300,981 in czechischer Sprache).

sich der Verschleißer bezüglich der Rücknahme mit der Direction in Einvernehmen zu setzen, deren Aufgabe es ist, die rückübernommenen Exemplare nach Thunlichkeit an einen anderen Verschleißer desselben Landes zu leiten.

42. Durch den Bestand des Schulbücherverlags wird es möglich gemacht, die für den Unterricht unumgänglich erforderlichen Bücher ganz armen, jedoch fleißigen und gesitteten Kindern als Gratisbücher (Armenbücher) zu verabfolgen und dürftigen, aber eines solchen Geschenkes nicht würdig erscheinenden Kindern wenigstens während des Unterrichts in die Hand zu geben. Die Bücher für die vierte Hauptschulclasse und der große Katechismus werden jedoch in die Gratisvertheilungen nicht einbezogen; im Wiederholungsunterrichte und bei Bürgerschulen fallen sie ganz weg.

Der Schulvorstand verfaßt jedes dritte Jahr vor dem Schlusse des ersten Schulsemesters den Ausweis über den Bedarf an Armenbüchern; der Schulbezirksaufseher reducirt die Gesammtzahl einer jeden Gattung auf den vierten Theil der schulbesuchenden Kinder des gesammten Bezirks, und liefert hiermit der Landesstaatsbuchhaltung das Material zur Zusammenstellung des Haupterforderniswausweises für das ganze Land. Diesem stellt der Schulbücherverlag den Ausweis der im letztverflossenen Jahre nach jenem Lande verkauften Exemplare jedes zur Abgabe als Armenbuch geeigneten Artikels gegenüber, und hiernach bemißt sich die Bewilligung der Gratisbücher in der Art, daß vom Gesammtwerthe der nach jenem Lande verkauften Bücher in einer bestimmten Sprache ein Viertheil jenen Betrag darstellt, um welchen Armenbücher angesprochen und abgegeben werden dürfen. Dieselben sind längstens im vorletzten Monate des zweiten Schulhalbjahrs den politischen Landesbehörden zuzusenden, von denen die weitere Vertheilung ausgeht. [1])

III. Erfolg. Wenn die Ansichten über die Zustände und Leistungen der Volksschule in den deutsch-slavisch-italiänischen Ländern noch immer sehr weit auseinandergehen [2]), so liegt der Grund hauptsächlich darin, weil man nur zu häufig Einzelbeobachtungen generalisirt und der großen Verschiedenheiten uneingedenk ist, welche zwischen den einzelnen Ländern, ja selbst innerhalb eines jeden derselben stattfinden.

Die gerechteste Würdigung dürfte demnach einerseits in einem Blicke auf die Geschichte der Volksschule, namentlich in den letztverflossenen anderthalb Decennien, und auf die legislativen Bestimmungen über ihren Bestand, andererseits in einer kurzen Betrachtung derjenigen Puncte liegen, welche noch der reformirenden Hand bedürfen oder in der Praxis zu größeren oder geringeren Theilen eine ganz andere Gestalt angenommen haben, als der Gesetzgeber wollte.

Der ersteren Richtung wurde bereits im Verlaufe dieser Darstellung volle Rechnung getragen. Zieht man die Summe derselben, so ist es gewiß, daß das Volksschulwesen Oesterreichs in einem großartigen Processe rasch fortschreitender Vervollkommnung sich befindet, daß die Bevölkerungen selbst in den zurückgebliebensten Ländern zur Theilnahme für dasselbe erwachen,

[1]) Die in einem Jahre aufgelaufenen Kosten des Transports der Armenbücher von Wien an den Sitz der Landesbehörde werden durch den Ueberschuß des Präliminares über das wirklich abgegebene Erfordernis an solchen Büchern gedeckt; reicht diese Differenz nicht aus, so können von der für das nächste Jahr auf Armenbücher präliminirten Summe 5% abgezogen werden. Die Kosten der Manipulation im Lande selbst werden von dem Normalschulfonde und den für die Schulen anderer Confessionen bestimmten Fonds pro rata bestritten; für das Jahr 1865 beträgt die Summe, für welche von der Wiener Direction an die einzelnen Landesbehörden Armenbücher abgegeben werden sollen, 39,084 fl., wovon die höchsten Beträge mit 7,141 fl. auf Mähren, mit 6,777 fl. auf Oesterreich unter der Ens, die geringsten mit 624 fl. auf die Bukowina, mit 503 fl. auf Dalmatien und mit 444 fl. auf Salzburg entfallen, Böhmen aber wegen der in Prag bestehenden abgesonderten Verwaltung außer Rechnung geblieben ist.

[2]) Man vergleiche z. B. die bezüglichen Artikel des „Schulboten“ und der „Volksschule,“ welche beide Zeitschriften in Wien erscheinen.

in den vorgeschritteneren wetteifern, große Opfer für die bessere Bildung ihrer Jugend zu bringen, daß die heilsamsten Erfolge bereits warnehmbar sind und mit jedem Jahre sich mehren. [1])

Der Beweis liegt in den vorangegangenen Blättern, deren Inhalt hier nicht im Detail wiederholt werden soll, wenn es auch dadurch den Anschein gewinnt, als habe der nun folgende Abschnitt bloß Ausstellungen und Wünsche zu bringen. [2])

Schon die Zahl der Volksschulen ist in mehreren Provinzen noch eine zu geringe. Dem wirklichen Bedürfnisse entspricht sie nur im Flachlande von Oesterreich unter der Ens, in Böhmen, Mähren, Schlesien und dem lombardisch-venetianischen Königreiche, dann in Tirol; das günstige Verhältnis zur Bevölkerung in Salzburg und Kärnten wird durch das Misverhältnis zum Flächenraume mehr als aufgewogen. Zudem aber sind mehr als ²/₅ der galizischen Schulen, ¼ der krainischen, küstenländischen und bukowinischen, fast ⅕ der steiermärkischen nicht directivmäßig eingerichtet.

Noch mehr bleibt in zwei speciellen Rücksichten zu wünschen übrig. Die eine ist das selbst in den Ländern mit einer großen Zahl directivmäßiger Volksschulen sehr ungünstige Verhältnis der vollständigen (Hauptschulen) zu den unvollständigen (Trivialschulen). Wenn man in Oesterreich unter der Ens von der Reichshauptstadt (mit 71 communalen Pfarrhauptschulen und 8 eigentlichen Hauptschulen) absieht, so schwankt die Ziffer der Hauptschulen in den deutsch-slavisch-italiänischen Ländern regelmäßig zwischen 2 und 3 Percenten der Gesammtzahl ihrer directivmäßigen Volksschulen. [3]) Die andere Rücksicht bezieht sich auf den Bestand abgesonderter Mädchenschulen. Wie ausschlaggebend hierbei Sitte und hergebrachte Lebensgewohnheit ist, zeigt der Umstand, daß in den Ländern mit zahlreicher italiänischer Bevölkerung, welche dem Besuche der öffentlichen Schulen überhaupt und der gemischten insbesondere durch Mädchen widerstrebt, die Zahl der Mädchenschulen über ⅕ aller directivmäßigen Volksschulen ansteigt, im lomb.-venetianischen Königreiche sogar nicht eine einzige gemischte Schule besteht, wogegen in den übrigen deutsch-slavischen Ländern (bei Oesterreich unter der Ens wieder von der Reichshauptstadt abgesehen) die Zahl der gesonderten Mädchenschulen nur 1 bis 2 und bloß in Salzburg und Galizien (hauptsächlich durch den Bestand der Klosterschulen und gegenüber einer geringern Gesammtzahl directivmäßiger Schulen) nahezu 4 Percente der directivmäßigen Volksschulen erreicht [4]).

Als ein weiterer Uebelstand schließt sich dem eben bezeichneten die zu geringe Zahl der Lehrindividuen an. Als solche erscheinen: (Siehe tabell. Ueberſicht S. 342.)

Läßt man die Hauptstädte bei Seite und die Katecheten außer Rechnung [5]), so finden sich in Krain und Dalmatien, in Galizien und der Bukowina nur um ein Geringes mehr Lehrindividuen als Schulen, so daß die Versehung einer Trivialschule durch eine einzige (stabile oder excurrirende) Lehrkraft als die fast ausnahmslose Regel erscheint. Etwas besser stellt sich das Verhältnis in Kärnten, im Küstenlande, in der Militärgrenze und im lombardisch-venetianischen Königreiche, noch besser in Salzburg und

[1]) Diese Anerkennung zollt dem österreichischen Volksschulwesen auch das Ausland. Vgl. z. B. Lüben, Pädagog. Jahresbericht, XIII. Bd. S. 649 ff.

[2]) Fast ausschließend diese letztere Seite wird, jedoch weder erschöpfend noch vollkommen sachgetreu, beleuchtet in Stark's „Volksschule in Oesterreich, Wien 1864."

[3]) In den Ländern mit einer geringen Gesammtzahl der Volksschulen ist allerdings das Verhältnis der Hauptschulen zu denselben ein günstigeres, indem es in Galizien 5, in der Bukowina 6, in Krain 8, in Dalmatien 9, im Küstenland sogar 14 Percente darstellt; diese hohe Ziffer würde aber sofort verschwinden, wenn die Gesammtzahl der directivmäßigen Volksschulen jener Länder sich ebenmäßig mit den an Schulen reicheren Ländern erhöhte. Die hohe Percentual-Ziffer der Militärgrenze hängt mit den eigenthümlichen Einrichtungen derselben zusammen.

[4]) Selbst unter den 73 communalen Volksschulen Wiens (worunter eine Nothschule) sind noch immer neben 27 Knabenschulen und 29 Mädchenschulen 17 gemischte.

[5]) Die Ortsseelsorger, welche selbst den Religionsunterricht in der Schule besorgen, wurden ohnehin in der Regel nicht mitgezählt.

	Katecheten	Lehrer	Unterlehrer u. Gehülfen	Lehrerinnen	Unterlehrerinnen u. Gehülfinnen
in Oesterreich u. d. Ens . .	791	1,201	968	41	9
in Oesterreich o. d. Ens . .	308	507	320	12	10
in Salzburg	91	145	40	22	8
in Steiermark	480	714	287	65	15
in Kärnten	101	303	76	28	11
in Krain	141	196	28	24	22
im Küstenland	203	325	39	91	32
in Tirol u. Vorarlberg . .	1,332	1,301	531	509	176
in Böhmen	1,239	3,463	2,597	45	22
in Mähren	496	1,622	739	29	6
in Schlesien	142	402	152	24	17
in Galizien	982	1,407	1,145	110	58
in der Bukowina	111	144	5	7	1
in Dalmatien	144	166	24	33	7
im lombardisch-venet. Königr.	1,714	. . .	2,520		. . .
in der Militärgrenze . . .	691		1,035		

Tirol; 1,4 Lehrindividuen auf eine Schule entfallen in Steiermark, Mähren und Schlesien, 1,6 in Oesterreich unter der Ens und Böhmen, endlich 1,7 in Oesterreich ob der Ens.

Zu gering ist aber auch die Zahl der Lehrindividuen, wenn man sie der Ziffer der schulpflichtigen Jugend in den eingeschulten Orten gegenüberstellt. [1])

In dieser Beziehung ist es nur mit Tirol und Vorarlberg gut bestellt, wo 42 schulpflichtige Kinder auf eine Lehrkraft kommen; diese Ziffer steigt schon auf 64 in Salzburg, auf 75 in Kärnten, auf 78 in Dalmatien [2]), wächst auf 85 in Oesterreich unter der Ens, 91 in Oesterreich ob der Ens und der Militärgrenze, 97 in Steiermark [3]), überschreitet 100 in Böhmen, Mähren und Schlesien, sowie im eingeschulten Theile des Küstenlandes, 120 im lombardisch-venetianischen Königreiche, 150 in Krain und in Galizien und erhebt sich in der Bukowina bis zu der exorbitanten Höhe von 330.

Aus diesem Umstande geht die Ueberfüllung der Classen, jener Zustand hervor, bei welchem eine Schule den wesentlichen Charakter einer solchen verliert und die Thätigkeit des thätigsten Lehrers erlahmt. Wenn dies schon von den überfüllten Classen einer Hauptschule gilt [4]), so ist es noch mehr bei einer Trivialschule der Fall, in welcher oft ein einzelner Lehrer bis zu 200 Kinder (und selbst weit darüber) verschiedener

[1]) Sie mit den schulbesuchenden Kindern zu vergleichen, wäre nur dann statistisch richtig, wenn der Schulbesuch in allen Provinzen gleichmäßig vollzählig oder unvollzählig wäre. Bei Nichtberücksichtigung dieses Umstands käme man zu dem Schlusse, daß z. B. Dalmatien die größte, Mähren die geringste Zahl von Lehrern auf eine gleiche Quote schulbesuchender Kinder hat, während dies zu einem nicht unbedeutenden Theile daher rührt, weil Mähren einen sehr regelmäßigen, Dalmatien einen äußerst sparsamen Schulbesuch aufzuweisen hat.

[2]) Die Hochgebirgs-Natur Tirols und Salzburgs, zum Theile auch Kärntens, und der Mangel an dicht bewohnten Ortschaften tritt aus diesen Ziffern sehr deutlich hervor, wogegen für Dalmatien die Beschränkung der durchgeführten Einschulung auf die Küsten und Inseln hauptsächlich maßgebend erscheint.

[3]) Auch Oesterreich und Steiermark sind zum Theil noch Alpenländer, in der Art ihrer Bewohnung ganz verschieden von der böhmisch-mährisch-schlesischen Ländergruppe.

[4]) Daß nicht nur Landschulen an diesem Uebel kranken, thut wohl das Beispiel Wiens dar. Ehe das Maximum der Schülerzahl für ein Lehrzimmer der Communal-Volksschulen mit 80 fixirt wurde, beherbergten unter 378 Lehrzimmern bloß 177 weniger als 80 Schüler, dagegen 100 zwischen 81 und 100, 64 zwischen 101 und 120, 35 zwischen 121 und 150, eines 153 und eines sogar 198 Schüler. Aber auch die Festhaltung des Maximums wird noch auf Jahre hinaus manchen Schwierigkeiten begegnen.

Alters- und Bildungsstufen in mehreren Classen allein unterrichten und erziehen soll.

Hieran schließt sich als weiterer Uebelstand der große Umfang, in welchem noch der halbtägige Unterricht auf dem flachen Lande besteht. Für die große Mehrzahl der Schüler ist diese Zeit durchaus zu wenig, und das Resultat des Unterrichts muß ein unbefriedigendes bleiben.

Was die äußern Verhältnisse der Schule anbelangt, so ist die Unterbringung der Volksschulen in eigenen, für Schulzwecke aufgeführten und eingerichteten Gebäuden bloß in Oesterreich unter der Ens und in Mähren, dann in Schlesien, Oesterreich ob der Ens und in Böhmen so weit fortgeschritten, daß die Zahl der eingemietheten Schulen kein volles Zehntheil aller bestehenden erreicht; in Oesterreich befinden sich auch mehr als 4/5, in Böhmen, Mähren und Schlesien 3/4 der Schullocalitäten in ganz befriedigendem Bauzustande. Krain besitzt zwar 87% eigener Schulgebäude; aber nur 70% aller Schullocalitäten des Landes entsprechen ihrem Bauzustande nach und unter dem Reste ist ein namhafter Theil völlig unbrauchbar. In Steiermark, Kärnten und Tirol ist durchschnittlich 1/4 sämmtlicher Schulen in nicht-eigenthümlichen Gebäuden untergebracht; dem Bauzustande nach können 72—78% der Localitäten für gut angesehen werden. Galizien steht in ersterer Beziehung den drei eben genannten Ländern gleich; allein nur wenig über die Hälfte der gesammten Schullocalitäten ist ihrem Bauzustande nach tadellos und 12% müßen geradezu als schlecht bezeichnet werden. Fast eben so stellt sich das Verhältnis des Bauzustandes in der Bukowina dar, innerhalb deren sich übrigens nur 2/3 eigener Schulgebäude vorfinden. Ungefähr gleich nach beiden Richtungen ist es ferner im Küstenlande beschaffen, wogegen die Schulgebäude des Herzogthums Salzburg zwar nur zur Hälfte eigene, aber zu mehr als 4/5 im guten Bauzustande befindliche sind. Endlich hat Dalmatien nur 11% eigener Schulgebäude und 1/3 seiner Schullocalitäten zeigt im Bauzustande mehr oder minder erhebliche Gebrechen. [1])

Mag es vielleicht wahr sein, daß viele der eben jetzt wieder allseitig auftauchenden Klagen über die allzu geringe Dotation der Landschullehrer theils übertrieben, theils nur zufolge der ungemein niedrigen Bewerthung aller Naturalbezüge in den Fassionen scheinbar berechtigt genannt werden können, so genügt doch ein Blick in die Verhandlungen der Landtage über diese Frage, um noch eine ganz ausgiebige Motivirung jener Klagen übrig zu lassen. [2]) Neben der Thatsache, daß in Oesterreich ob der Ens manche Unterlehrer auf dem Lande nebst der vollen Verpflegung bis zu 200 fl. beziehen oder in armen Bezirken Böhmens das Einkommen einzelner Dorfschullehrer bis auf 400 fl. und darüber steigt, steht die andere, daß selbst in Oesterreich unter der Ens noch immer 10% der Lehrer weniger als 200 fl. beziehen und die Minima der Bezüge sogar bis unter 100 fl. herabgehen, in Oesterreich ob der Ens auch wieder Unterlehrer mit 40—50 fl. Bareinkommen und selbst noch weniger zu finden sind, in Steiermark kaum der höchste Bezug eines oder des andern Unterlehrers neben der Wohnung und Kost noch 50 fl. erreicht, in Kärnten der Durchschnitt des Lehrereinkommens (mit Inbegriff des Meßner- und Organistendienstes) nur 182 fl. oder 50 Kreuzer täglich beträgt, der Einzelbezug oft sehr weit darunter herabsinkt, daß in

[1]) Bei dieser Würdigung des Bauzustandes ist übrigens hauptsächlich der technische Standpunkt maßgebend; den Anforderungen, welche unsere Zeit an die Zweckmäßigkeit eines Schullocales stellt, entsprechen noch viel mehrere Schulgebäude nicht, oder in geringem Grade. So sind z. B. unter den 73 Communalvolksschulen Wiens nur 5 in Gebäuden mittelmäßigen oder schlechten Bauzustands untergebracht; hingegen müßen 23 derselben als mehr oder minder unzweckmäßig untergebracht bezeichnet werden, wenn man die einer Großstadt allein würdige Weise der Unterbringung als Maßstab anlegt.

[2]) Die von der k. k. statistischen Central-Commission am 3. Juli 1864 beschlossene individuelle Enquete über die Einkünfte der Schuldienste wird erst ein die Gesammtheit derselben umfassendes Urtheil gestatten.

Böhmen selbst von den exponirten Unterlehrern mehr als ⅓, nicht einmal die gesetzliche Congrua von 130 fl. bezieht, in Galizien die Dotation der Lehrer regelmäßig 100 fl. nur wenig überschreitet u. s. f. [1]) Eine nicht unbeträchtliche Quote des Einkommens vieler Lehrer entstammt dabei noch dem Chorregenten- und Meßnerdienste, welcher aber auch einen nicht geringen Theil ihrer Zeit in Anspruch nimmt.

Ganz gewiß zu gering, gegenüber den Localpreisen der ersten Lebensbedürfnisse, ist allgemein die fixe Lehrerbesoldung, wie sie in den meisten Städten ausgemessen erscheint, zumal die Vorrückung in die höheren Gehaltsstufen nur erst nach langen Intervallen einzutreten pflegt. Allerdings bietet sich eben dort die meiste Gelegenheit zu lohnendem Nebenerwerbe, aber sicherlich nie zum Vortheil, sehr häufig auf Kosten des Lehrerberufs. [2]) Auch die Beförderung von einer Schule zu einer anderen und besser dotirten, namentlich einer anderen Stadt, ist häufig mit fast unbesiegbaren Schwierigkeiten verbunden.

Endlich fällt die Nicht-Pensionsberechtigung für so viele Mitglieder des Lehrstandes und ihrer Hinterbliebenen schwer in die Wagschale, da dieser Mangel noch mehr dazu beiträgt, selbst bessere Dotationen ungenügend erscheinen zu lassen. [3]) Ist es da nicht zu besorgen, daß die Masse des Nachwuchses für den Lehrstand immer mehr aus schwächer befähigten Individuen und zwar solchen bestehen müßte, deren Kräfte schon in ihrer Bildungszeit der Kampf um das Dasein fast absorbirt, und daß immer mehrere tüchtige Mitglieder des Lehrstandes selbst sich gedrängt fühlen, auf den gegenwärtig so vielfach sich eröffnenden anderweitigen Wegen eine bessere Existenz für sich und ihre oft zahlreichen Familien zu suchen?

Unter den ökonomischen Beziehungen der Volksschulen bedarf eine erhebliche Besserung schließlich die Ausrüstung sehr vieler Anstalten mit Lehrmitteln. Die Versinnlichungen der Zahlentheorie, die Veranschaulichungen naturhistorischer oder erdkundlicher Gegenstände und mancher anderen Theile des Lesestoffs u. m. a. haben noch in sehr vielen Schulen keinen Eingang gefunden.

Unverkennbar wird die Entfernung aller bisher bezeichneten Uebelstände noch längere Zeit bedürfen. In kleineren Gemeinden steht ihr Armut oder Theilnahmslosigkeit (meist selbst wieder Folge der mangelhaften Schulbildung vieler Mitglieder), in größeren das gleichzeitige außerordentlich rasche Anwachsen aller Ansprüche an die Communen nach den verschiedensten Richtungen entgegen. Die allmähliche Erstarkung und Ausbildung des noch jugendlichen Gemeindelebens vermag allein an diese Uebel die Axt zu legen. [4])

Zum Theile schon jenseits der Gränzen der bloßen Gemeindethätigkeit steht die

[1]) Auch ist die Einsammlung des Schulgelds und der Naturalgiebigkeiten noch immer vielen Landschullehrern selbst überlassen, wobei es an Schwierigkeiten und Unannehmlichkeiten jeder Art nicht fehlt.

[2]) Zugleich pädagogisch sehr bedenklich ist entschieden jener aus den Nachstunden, bezüglich deren überdies eine große Ungleichförmigkeit zwischen den Lehrern an Knaben- und an Mädchen-Classen besteht.

[3]) Allerdings leisten die Pensionsinstitute viel Ersprießliches. Jenes für Wittwen und Waisen der Oberlehrer in Wien z. B. besitzt ein Vermögen von 182,000 fl., das für Unterlehrer ein solches von 42,000 fl., die drei zu gleichen Zwecken auf dem flachen Lande von Niederösterreich bestehenden besitzen über 150,000 fl., ein gleiches in Steiermark 44,000 fl., in Böhmen nahe an 320,000 fl., in Mähren über 200,000 fl., selbst das erst vor wenigen Jahren entstandene in Krain schon über 10,000 fl. Allein die Nothwendigkeit, Beiträge zu diesen Instituten zu leisten, erschwert die Lage vieler Lehrer nicht wenig.

[4]) Nicht ohne die größte Unbilligkeit könnte man hier des glänzenden Beispiels vergessen, mit welchem die Commune Wien vorangeht; sie hat im Laufe von 15 Jahren, seit sie die Volksschulen der Reichshauptstadt größtentheils in ihre Obsorge übernahm, nahe an 4,000,000 fl. für die Zwecke dieser Anstalt ausgegeben, wovon nur ⅓ durch die Schuleinkünfte gedeckt wurde, und steht im Begriffe, weitere Opfer in dieser Richtung zu bringen.

Einwirkung auf ein anderes wesentliches Gebrechen der Volksschulzustände vieler Provinzen: die Mangelhaftigkeit des Schulbesuchs. [1])

Da sich bis zur Vornahme der detaillirten Schulconscription des Jahres 1865 nicht genau feststellen läßt, wie viele Kinder unter und über dem schulpflichtigen Alter noch die Volksschule besuchen [2]), so kann man nur sagen, daß im Durchschnitte mehrerer Jahre auf je 100 Schulpflichtige an Schulbesuchenden desselben Geschlechtes zu kommen pflegen:

	Knaben:	Mädchen:
in Oesterreich unter der Ens	100,1	97,1
„ „ ob der Ens	98,0	98,1
„ Salzburg	99,3	100,0
„ Steiermark	89,7	81,3
„ Kärnten	81,5	62,0
„ Krain	50,9	42,3
im Küstenlande	52,3	36,4
in Tirol und Vorarlberg	104,7	102,8
„ Böhmen	97,3	95,8
„ Mähren	100,0	99,7
„ Schlesien	94,2	93,2
„ Galizien	24,0	12,3
in der Bukowina	13,6	6,8
„ Dalmatien	25,2	5,0
im lombard.-venetianischen Königreiche	59,3	10,5
in der kroatisch-slavonischen Militärgrenze	47,8	25,1
„ „ serbisch-banatischen „	97,0	91,2

Die österreichische Monarchie zerfällt also bezüglich des Besuchs der Volksschule in vier Gruppen. Die erste umfaßt die Länder mit nahezu vollzähligem Schulbesuche beider Geschlechter: Oesterreich, Salzburg und Tirol, dann Mähren, Böhmen und (in einigem Abstande angereiht) Schlesien. In einer zweiten Gruppe stehen Steiermark und Kärnten, deren nördliche und mittlere Landestheile der vorangehenden Gruppe beträchtlich näher rücken, wogegen die südlichen bereits einer dritten die Hand bieten, innerhalb deren sich Krain, Küstenland und das lombardisch-venetianische Königreich (letzteres jedoch nur bezüglich des Schulbesuchs der Knaben) befindet. Endlich ist der schwächste Schulbesuch in Dalmatien auf der einen, in Galizien und der Bukowina auf der andern Seite vertreten. Die serbisch-banatische Militärgrenze steht mit Schlesien auf gleicher Stufe, die kroatisch-slavonische nähert sich der dritten Gruppe an.

Auch drängt sich fast von selbst die Bemerkung auf, daß der Schulbesuch der Mädchen wohl schon im allgemeinen ein geringerer ist, als jener der Knaben, die Differenz aber erst in der zweiten Gruppe beträchtlicher zu werden anfängt und in den Ländern mit einem starken Antheile italiänischer Bevölkerung (hier namentlich in den Städten) ihren Gipfelpunct erreicht. [3])

[1]) Ueber keinen andern Zweig der Statistik des Volksschulwesens fanden in jüngster Zeit so eindringliche Untersuchungen statt. Das Resultat derselben wurde aus Anlaß der Ausstellung von Unterrichtsgegenständen zu Wien und London in drei großen Karten nach meinem System kartographischer Darstellung statist. Daten eingetragen. Sie erhielten bei der Londoner Weltausstellung die Anerkennung einer ehrenvollen Erwähnung und befinden sich jetzt im educational museum of the science and art department zu London; eine Reduction derselben wurde dem Berichte Helferts über die Ausstellung in Wien beigegeben.

[2]) Selbst in Wien befanden sich unter den Kindern, welche die Communal-Volksschulen im Beginn des Jahres 1864 besuchten, 1,7 Percente unterhalb des schulpflichtigen Alters, 15 zwischen dem 6. und 7., je 16—16,5 Percente zwischen dem 7. u. 8., 8. und 9., 9. und 10., 10. und 11., 13 zwischen dem 11. und 12. Lebensjahre, endlich 5,3 Percente in einem höheren Alter.

[3]) In Dalmatien sinkt er auf 1/5 und im lombardisch-venetianischen Königreiche sogar auf

Verfolgt man die oben gedachten Thatsachen in die Verwaltungsgebiete zweiter Ordnung, so treten nicht unerhebliche Verschiedenheiten zwischen denselben hervor. Welchen Einfluß hierauf die Nationalität äußert, zeigt sich ganz besonders in Böhmen, wo je 100 Schulpflichtigen als Schulbesuchende desselben Geschlechts gegenüberstehen:

	Knaben:	Mädchen:
im Kreise Leitmeritz . . .	100,0	99,2
" " Saaz	99,4	98,6
" " Eger	98,6	97,9
" " Königgrätz . .	97,9	97,4
" " Bunzlau . . .	97,5	96,9
" " Jicin	97,2	96,8
" " Chrudim . . .	96,3	96,2
" " Prag	95,9	94,6
" " Tabor	95,8	94,1
" " Czaslau	96,4	93,1
" " Budweis . . .	97,3	89,1
" " Pilsen	95,8	89,9
" " Pisek	88,2	83,2

Obgleich gewiß Terraingestaltung, Volksdichtigkeit und herrschende Beschäftigung maßgebend auf diese Reihenfolge einwirken, so werden doch alle diese Elemente in ihrem Einflusse von dem nationalen weitaus zurückgedrängt. [1])

Etwas ähnliches zeigt sich in Steiermark. Hier entfallen auf 100 Schulpflichtige an Schulbesuchenden:

	Knaben:	Mädchen:
im Kreise Bruck	88,0	84,9
" " Gratz	98,8	97,6
" " Marburg . . .	79,0	60,4 [2])

Wenn man auf Galizien einen Blick wirft, so zählen die drei mit dem Westen näher zusammenhängenden Kreise Krakau, Wadowice und Sandec 32—40 schulbesuchende Knaben und 21—38 schulbesuchende Mädchen gegenüber je 100 schulpflichtigen Kindern des gleichen Geschlechts, — Ziffern, welche außerdem nur noch im Lemberger Kreise, unter dem Einflusse der Landeshauptstadt, erreicht werden, — wogegen in den ganz ruthenischen Kreisen von Czortkow und Kolomea 100 schulpflichtigen Knaben 12—16 und 100 schulpflichtigen Mädchen 3,7 schulbesuchende gegenüberstehen.

Den Gegensatz des italiänisirten Städtelebens an Küsten und auf Inseln gegenüber dem slavischen Binnenlande Dalmatiens charakterisirt der Umstand, daß je 100 schulpflichtigen Knaben im Kreise Cattaro 49, im Kreise Ragusa 41, im Kreise Spalato 25, im Kreise Zara 16 schulbesuchende entsprechen.

Nach einer andern Richtung lehrreich ist die Erscheinung, daß nur im Mantuaner Gebiete, welches ungleich länger, als das Venetianische, unter dem Einflusse strenger

1/6 der Intensität des Schulbesuchs der Knaben herab. Namentlich in letzterem Lande, zum Theil schon in ersterem, rührt aber diese höchst auffallende Differenz vorzüglich daher, weil der Besuch der öffentlichen Schule durch Mädchen der italiänischen Sitte widerstrebt, zufolge deren sie (und nicht bloß bei den wohlhabenden Ständen) in Privatanstalten unterrichtet zu werden pflegen.

[1]) Die Terraingestaltung ist im Prager und Taborer Kreise gewiß eine dem Schulbesuche günstigere als in vielen Theilen des Saazer und Egerer; nach der Volksdichtigkeit steht beiden letztgenannten der Chrudimer weit, aber auch der Czaslauer und Prager beträchtlich voran; die Industrie endlich beschäftigt im Bunzlauer viel mehr Hände, als in jenen beiden. Unter 56 Bezirken mit nahezu vollständigem Schulbesuche sind 51 ganz oder vorwiegend deutsche.

[2]) Auch die günstige Stellung der serbisch-banatischen Militärgrenze hängt großentheils mit ihren zahlreichen deutschen Colonien zusammen.

bindender Institutionen steht, der Schulbesuch der Mädchen fast auf der gleichen Stufe mit jenem der Knaben sich befindet.

Die Kinder, welche als schulbesuchend bezeichnet werden, erscheinen jedoch in sehr vielen Fällen mit den angegebenen Ziffern nur im Kataloge des Lehrers; die Unregelmäßigkeit des Schulbesuchs bildet den Gegenstand unausgesetzter Klagen, namentlich auf dem flachen Lande. In einzelnen Gegenden bringt der Winter die Schulversäumnisse mit sich, in andern lichtet der Sommer oder eigentlich die Periode der Feldarbeit die Schulzimmer so sehr, daß ²/₃ der größeren Kinder und darüber nicht beim Unterrichte erscheinen, und dort, wo noch die parcellirten Weideplätze bestehen, werden auch die kleineren Kinder vom Frühjahre bis zum Herbste häufig zum Hüten des Viehs, statt in die Schule, entsendet. Noch schlimmer ist es trotz aller Vorsorge mit den Kindern von Fabrikarbeitern bestellt, welche oft das ganze Jahr hindurch aus unzähligen Ursachen vom Schulbesuche abgehalten werden, wozu das häufige Wandern solcher Leute kommt, welche vom Nutzen des Unterrichts für ihre Kinder meistens so gut als keine Idee haben.

Mangelhaftigkeit und Unregelmäßigkeit des Schulbesuchs sind Uebelstände, auf deren Beseitigung vorzüglich eine energische Thätigkeit der Bezirksbehörden einwirken könnte, so lange Einsichtslosigkeit bei vielen Eltern ein Interesse für die Schulen nicht aufkommen läßt; eine allzu schonungsvolle Handhabung der bezüglichen Gesetze bestärkt meistens nur den Unverstand oder Leichtsinn. Wo große Armut die Eltern zwingt, ihre Kinder der Schule zu entfremden, oder weite Entfernung von der Schule hinderlich ist, da kann allerdings auch die Bezirksbehörde den Leuten nichts auferlegen, wogegen ihre Verhältnisse streiten; aber mildern läßt sich auch hierbei manches Uebel.

Was nun aber die innern Einrichtungen der Volksschule betrifft, so steht an der Spitze aller Wünsche die Vermehrung der Classenzahl.

Die Schulpflichtigkeit dauert 6 Jahre, die Zahl von 3 Trivialschulclassen oder 4 Hauptschulclassen verurtheilt demnach alle diejenigen, welche an keine weitergehende Bildungsanstalt überzutreten in der Lage sind, an sich schon zur Wiederholung aller oder mindestens zweier Classen. Aber auch die Anhäufung des Lehrstoffs in einzelnen Classen zeigt sehr deutlich, wie tief das Bedürfnis ihrer Vermehrung begründet sei.

In der ersten Classe wird der Lehrer durch die Nothwendigkeit, eine große Zahl von Schülern binnen eines Jahres bis zum fertigen (mindestens mechanischen) Lesen und Schreiben zu bringen, zu einem Vorwärtsdrängen im Unterrichte gezwungen, welchem schwächere Talente zu folgen außer Stande sind. In der vierten Classe wieder soll der sprachliche und arithmetische Unterricht noch über das Ziel hinausgeführt werden, welches der untersten Classe einer Mittelschule vorgezeichnet ist [1]), und der sachliche an der Hand des Lesestoffs einen mehr oder minder beträchtlichen Umfang erhalten. Hieraus geht die widernatürliche Zunahme des Wiederholens der Classen von unten nach oben hervor, ohne daß dieselbe dem Grundübel abzuhelfen vermöchte. [2]) Und wie selten wiederholen Kinder eine Classe, deren Aufgabe ihnen bereits vollständig bekannt zu sein scheint, mit wahrhaftem Nutzen!

Mit der Vermehrung der Unterrichtsstufen müßte aber auch eine vollständi-

[1]) Die 4. Hauptschul-Classe soll den Unterricht in den wesentlichsten Momenten der Satzlehre zum Abschluß bringen, die Lehre von den Verhältnissen und Proportionen vollständig einüben, wogegen erst die 2. Classe einer Mittelschule, allerdings in mannigfach erweiternder Weise, bis zu demselben Puncte zu gelangen hat.

[2]) An den Wiener Communal-Volksschulen sind je 15 bis 16 % der Schüler der 1. und 2. Classe Repetenten, in der 3. Classe besteht schon fast ¼ der Gesammt-Schülerzahl aus solchen, und die Ziffer derjenigen, welche die 4. Classe wiederholen, erreicht, ungeachtet eben in Wien verhältnismäßig noch die meiste anderweitige Gelegenheit fernerer Ausbildung geboten ist, nahezu die Hälfte derjenigen, welche zum ersten Male in dieser Classe sich befinden.

gere Durcharbeitung des Lehrstoffs und eine zweckmäßige Erweiterung desselben im engsten Zusammenhange stehen.

Erst, wenn das Ueberstürzen des Unterrichts in der ersten Classe aufhört, läßt sich die Schärfung der Sinnesorgane durch phonetische Uebungen, die vollständige Erfassung der Lautzeichen mit dem Auge und das genaue Verständnis jedes gelesenen Wortes bei allen Schülern erzielen. Hieran wird von selbst eine mehr als memorirende Aneignung der sprachlichen Formenlehre und im weiteren Verfolge eine wirkliche Kenntnis der bisher von vielen Lehrern sehr vernachläßigten Satzlehre sich knüpfen, endlich die erlangte Fertigkeit im mündlichen Gedankenausdrucke zum schriftlichen hinüberleiten. Alle diese Puncte lassen gegenwärtig viel zu wünschen übrig. Nicht minder häufig wird über dem Schönschreiben das Fertigschreiben vergessen, die Förderung des Rechtschreibens bloß in Einprägung besonderer Regeln und Anweisungen gesucht, das Rechnen außer seinem Zusammenhange mit dem praktischen Leben behandelt und namentlich der Pflege seiner Grundoperationen nicht die gehörige Zeit zugewendet. Endlich müßen die Schüler im allgemeinen, selbst in nicht überfüllten Classen, zu sehr eine bloß passive Rolle spielen und können sich den Bemühungen des Lehrers gegenüber im günstigsten Falle nur receptiv verhalten. [1])

Eine Erweiterung des Unterrichts ist vorzüglich in der Richtung der sogenannten Realien unerläßlich. Da die oberste Classe der Volksschule noch immer den Schlußstein des Lernens für sehr viele Schüler bildet, so reicht das bloß nebenher gehende Aneignen von Kenntnissen im geographisch-historischen und naturwissenschaftlichen Gebiete nicht aus, um die allseitige Entwicklung der kindlichen Anlagen und Kräfte einem einigermaßen befriedigenden Ziele zuzuführen. [2]) Die Vermehrung der Classen wird gewiß zu einem zweckmäßigeren Unterricht in diesen Gegenständen, ferne von jedem Uebermaße des Stoffes, führen. [3]) Die Vermehrung der Classenzahl würde es auch gestatten, entweder die Zahl der wöchentlichen Lehrstunden in den beiden untersten Classen absolut zu vermindern, oder durch Einbeziehung eines erweiterten Gesang- und Turnunterrichts in die bisherige Stundenzahl für die geistige Anstrengung der zartesten Kinder ein höchst wünschenswerthes Gegengewicht zu schaffen, jedenfalls aber den letzteren Unterricht in den folgenden Classen regelmäßig fortzusetzen, wobei es dann in den zwei obersten Classen unbedenklich wird, einer kleinen Vermehrung der bisherigen Stundenzahl Raum zu geben.

Mit dem größten Nachdrucke wäre auch auf die Verbindung des Unterrichts in weiblichen Handarbeiten mit dem Mädchenunterricht überhaupt, d. h. auf strenge Durchführung der diesfalls bestehenden Vorschriften, hinzuwirken. Es bestehen nämlich:

	Directivmäßige Volksschulen, an welchen Mädchen unterrichtet werden.	Industrieschulen. [4])
in Oesterreich unter der Ens	1,069	80
in Oesterreich ob der Ens	487	38

[1]) Die Klagen über mangelhafte grammatische und arithmetische Vorbildung der zum Uebertritte an Mittelschulen angemeldeten Kinder haben schon wiederholt zu Anträgen auf Errichtung von Vorbereitungsclassen an Gymnasien und Realschulen geführt, welche aber nur die große Mehrzahl der nicht an Mittelschulen übertretenden Kinder ihrem Schicksale überlassen würde.

[2]) Von den Schülern der Trivialschulen kann ohnehin keiner unmittelbar an das Gymnasium oder die Realschule übertreten; auch von den Schülern der vierten Hauptschulclassen gelangt in Oesterreich unter der Ens nur $^1/_3$, in den übrigen Ländern etwa die Hälfte an die Mittelschule und bloß in den mindest entwickelten Gebieten wird jene vierte Classe hauptsächlich wegen dieses Uebertritts besucht.

[3]) Eine Einrichtung, welche den Eintritt in die Mittelschule erst nach beendeter 5. Volksschulclasse gestattete, würde zugleich dem Herandrängen allzu junger Knaben an das Gymnasium oder die Realschule steuern.

[4]) Die Industrieschulen der Evangelischen sind nur theilweise in den gegebenen Ziffern enthalten, würden dieselben aber unbedeutend erhöhen.

	Directivmäßige Volksschulen, an welchen Mädchen unterrichtet werden.	Industrieschulen.
in Salzburg	145	13
in Steiermark	563	56
in Kärnten	298	8
in Krain	168	6
im Küstenlande	164	55
in Tirol und Vorarlberg	1,363	520
in Böhmen	3,637	104
in Mähren	1,614	70
in Schlesien	416	15
in Galizien	1,380	71
in der Bukowina	116	4
in Dalmatien	36	6

Nur Tirol, dessen Schulzustände überhaupt so manche erfreuliche Seite darbieten, zählt an ²/₅ seiner directivmäßigen Volksschulen auch Industriallehrerinnen. [1]) Die Ziffern für Küstenland und Dalmatien verlieren durch den Umstand, daß ihre wenigen Mädchenschulen fast nur in den Städten vorkommen, sehr am Gewichte; außerdem aber besitzt Steiermark an 10, Salzburg an 9, Oesterreich (trotz des Einflusses der Reichshauptstadt) hingegen erst an 7, Galizien — abgesehen von seinen zahlreichen Nothschulen — an 5, Mähren und Schlesien, Krain und Bukowina an 4, Böhmen an 3, Kärnten an 2,₅ Percenten jener directivmäßigen Volksschulen, welche für Mädchen zugänglich sind, zugleich einen regelmäßigen Unterricht in weiblichen Handarbeiten. In den größeren Orten bietet allerdings der Privatunterricht, welcher sich diesem Gegenstande mit besonderer Vorliebe zuwendet, einigen Ersatz; in ganzen Landstrichen fehlt aber auch ein solcher gänzlich, obgleich eben den Mädchen aus dem Volke die Kenntnis dieser Arbeiten zur Erfüllung der Pflichten ihres einstigen Standes geradezu unentbehrlich ist.

Schwieriger wird es immer bleiben, den Unterricht in andern praktischen Beschäftigungen allgemein in die Volksschule einzubürgern, so daß nur durch Anregung und Aufmunterung, namentlich von Seite der Landesculturgesellschaften und Industrievereine, auch dieser Richtung einiger Vorschub geleistet werden kann. [2])

Was die **Leistungen der Volksschule** jenseits der bloßen Prüfungsergebnisse anbelangt, so lassen sich dieselben in sehr beschränktem Umfange ziffermäßig nach zwei Beziehungen constatiren: bezüglich der in das active Heer durch die regelmäßigen Stellungen eintretenden Individuen und bezüglich der wegen Verbrechen und Vergehen Verurtheilten. Doch darf man in beiden Beziehungen nicht aus den Augen lassen, welcher Erwerbs- und Vermögensclasse die Rekruten, so wie die Verurtheilten, vorwiegend zugehören, weil daraus allein schon hervorgeht, daß sie zu einem großen Theile auch der ungebildetsten Classe der Bevölkerung zugerechnet werden müßen.

Wenn man die Kenntnis des Lesens als materielle Scheidelinie zwischen Wissen und Unwissenheit betrachtet, so läßt sich dieselbe auf das Ergebnis der Militärstellungen nicht anwenden, indem bei denselben nur die Kenntnis des Schreibens einer Ermittlung unterzogen wird. [3]) Auch in dieser Rücksicht stehen die (nahezu) rein deutschen Central-

[1]) Auch ist diese Zahl im raschen Aufschwunge begriffen, indem sie von 1862 auf 1863 neuerdings fast um 200 zunahm.

[2]) Dies gilt selbst vom Zeichenunterricht auf dem flachen Lande, so wenig damit seine allgemein bildende Kraft geleugnet werden soll; nur in den Städten wäre auf seine Einführung (und Regelung) schon jetzt mit Nachdruck hinzuwirken.

[3]) Auch handelt es sich dabei eigentlich um die Frage, ob ein Individuum für die Schreibgeschäfte einer militärischen Kanzlei geeignet sei, und wird diese Geeignetheit nur dann angenommen, wenn eine gewiße Schreib**fertigkeit** vorhanden zu sein scheint.

länder des Reichs voran, deren Rekruten zu fast ³/₄ schreibkundig sind; in Böhmen, Mähren und Schlesien finden sich durchschnittlich noch ³/₅ schreibkundiger Rekruten, im Süden der deutsch-slavisch-italiänischen Länder sinkt das Percentualverhältnis fast auf ¹/₄, in Dalmatien auf ¹/₃₀, in Galizien und der Bukowina selbst noch unter diese Ziffer herab.

Bei den Verurtheilungen wegen Verbrechen (die kleinen Zahlen der Verurtheilungen wegen Vergehen gestatten keine sichere Folgerung) wird die Ziffer der einer elementaren Bildung völlig Ermangelnden, der auch des Lesens Unkundigen, constatirt. Hier tritt nun die Zerfällung der deutsch-slavisch-italiänischen Länder in vier große Gruppen abermals sehr deutlich hervor. In Oesterreich, Salzburg und Tirol sind mehr als ⁴/₅ der wegen Verbrechen Verurtheilten mindestens des Lesens kundig. Böhmen, Mähren und Schlesien stehen bereits an der obern Gränze einer zweiten Gruppe, weil der nachhaltige Erfolg des Unterrichts in den zahlreichen Bezirken gemischter Nationalität ein minderer zu sein pflegt, in Schlesien ihm wohl auch drückende Nahrungsverhältnisse in den Weg treten. Hieran reihen sich Steiermark und Kärnten, endlich das lombardisch-venetianische Königreich, welches eine noch tiefere Stufe in dieser Reihenfolge einnehmen würde, wenn nicht die Vernachläßigung des Elementarunterrichts daselbst hauptsächlich das weibliche Geschlecht träfe und dieses an Verurtheilungen wegen Verbrechen überhaupt sehr wenig betheiligt erschiene. Während in diesen Ländern die Ziffer der des Lesens kundigen Verurtheilten allmählich bis unter die Hälfte der Gesammtheit herabgeht, sinkt sie im Küstenlande bis auf ¹/₃, in Krain bis auf ¹/₄. Endlich behaupten Dalmatien, Galizien und die Bukowina den untersten Rang in der hier aufgestellten Stufenleiter, indem daselbst 91—96% aller wegen Verbrechen Verurtheilten der elementarsten Bildung entbehren.[1])

Wenn man (wie es unerläßlich ist) auch auf die mit der Volksschule zunächst verbundenen Institute einen Blick wirft, so zeigt sich vor allem, daß der Wiederholungsunterricht noch sehr im Argen liegt.

Schon der Besuch desselben ist ein auffallend geringerer, als jener der Werktagsschule.[2]) Wenn er bezüglich des männlichen Geschlechts in Oesterreich, Tirol, Mähren und Schlesien sowie in dem größeren Theile Böhmens und Salzburgs ein befriedigender genannt werden kann, so sinkt er in Steiermark und Kärnten bereits auf ²/₃ der Pflichtigen herab, steht in Krain unter der Hälfte, im Küstenland unter dem Drittheile derselben, geht in Galizien bis auf 13, in der Bukowina auf 7, in Dalmatien auf 2,₅% herab. Der Besuch des Wiederholungsunterrichtes durch heranwachsende Mädchen steht nur in Tirol, Mähren und Schlesien der Vollzähligkeit nahe, wogegen er schon in Oesterreich ob der Ens, Salzburg und Böhmen sich auf ³/₄, in Oesterreich unter der Ens (unter dem demoralisirenden Einflusse Wiens), in Steiermark, Kärnten und Krain auf die Hälfte, im Küstenlande auf ¹/₄, in Galizien auf 6, in der Bukowina auf 4% beschränkt, in Dalmatien nahezu gänzlich fehlt.[3]) Aber in viel höherem Grade, als bei der Werktagsschule, sind diese Ziffern insofern illusorisch, als die Unregelmäßigkeit des Besuchs hier eine viel größere ist. Und dies nicht bloß durch die Schuld der Eltern oder Lehr- und Dienstherrn, welchen die Unentgeltlichkeit dieses Unterrichts den letzten Maßstab der Werthschätzung entzieht, und durch den schwankenden Zustand der Genossenschaften wird diese Unregelmäßigkeit

[1]) Daß jedoch überhaupt die Bildungslosigkeit verbrecherische Tendenzen fördert oder mindestens die moralische Widerstandskraft dagegen vermindert, geht unleugbar aus jeder einzelnen der obigen Ziffern hervor.

[2]) Die Schulbeschreibungen erscheinen hinsichtlich dieses Theils der Pflichtigen noch mangelhafter, als hinsichtlich der Werktagsschule, und lassen sich nicht so leicht durch die Daten der Volkszählung controliren, weil die Exemtionen hier viel zahlreicher und umfassender auftreten als dort.

[3]) In ersichtlich starker Zunahme ist jedoch der Besuch des Wiederholungsunterrichts in Galizien begriffen, obgleich noch immer ein höchst unbefriedigender zu nennen.

herbeigeführt [1]); nur zu häufig sieht man diesen Unterricht, welcher vor allem der gereiften Einsicht und Erfahrung bedürfen würde, als eine Last auf jüngere, mitunter sehr laue Lehrindividuen übergewälzt, die durch zweckwidrige Behandlung und wenig passenden Unterricht in der Jugend alle Lust zum Besuche ersticken, dessen Controlle ohnehin fast aller äußeren Unterstützung entbehrt. Trotz anerkennungswerthen Verfügungen ist die Wiederholungsschule so allgemein in Miscredit gekommen, daß es Jahrzehnte bedürfen wird, ihr eine lebhaftere Theilnahme zuzuwenden, wozu die Vermehrung der Wiederholungsschulen, die Erweiterung der Lehrzeit, die einheitliche Gliederung des Unterrichtsstoffs, die Vermehrung der Lehrmittel und die Consequenz in Durchführung des Lehrplans den Weg bahnen muß. Erst wenn in ihr die Fortbildung vor der Wiederholung den Rang behaupten wird, kann die Wiederholungsschule der allgemeinen Volksschule zu einem gedeihlichen Ausbau verhelfen. [2])

Wie wenig die Schöpfung der gegenwärtigen **Bürgerschulen** (unselbständigen Unterrealschulen) ihrem Zwecke und den gehegten Erwartungen entsprochen habe, wird wohl von jedermann gefühlt und anerkannt. Sie haben die doppelte Aufgabe, einerseits als höhere Volksschulen zu wirken, andererseits ihre Schüler auf die Oberrealschule und mittelbar auf die technischen Studien vorzubereiten: sie streben also zwei wesentlich verschiedenen Zielen gleichzeitig zu, die nicht gleichmäßig erreicht werden können, und schließen zwei Gattungen von Schülern sehr verschiedener Befähigung und ganz verschiedener Berufsarten in sich, deren eine für die andere einen Hemmschuh bildet, — abgesehen davon, daß ihr Lehrplan auch Gegenstände einer speciellen gewerblich-commerciellen Fachschule umfaßt (kaufmännisches Rechnen, Buchhaltung, Zoll- und Wechselkunde, Baukunst, allzu ausgedehnter Unterricht in der Chemie), die für erziehenden Unterricht gewiß im hohen Grade allgemein bedeutsame Geschichte hingegen sehr stiefmütterlich behandelt. Im Munde des Volks hat die Benennung „Unterrealschule" jede andere verdrängt: die Bürgerschule gilt ihm nicht als eine Fortsetzung der Volksschule, sondern als eine Mittelschule, deren Schwelle ein einigermaßen fähiger Schüler selten überschreitet, ohne daß in ihm der oft ganz verkehrte Ehrgeiz erwacht, die Studienlaufbahn zu verfolgen. Wer aber im vorhinein für ein Gewerbe bestimmt ist, gelangt nur ausnahmsweise in eine solche Schule und meistens bloß, weil die Eltern ihn dahin senden, um ein paar Jahre älter und physisch kräftiger zu werden.

Will man eine genügende Ausbildung der nicht zu Studien berufenen Jugend, namentlich der gewerblichen Stände, in Masse, so muß man ihr die Mittel verschaffen, sie an der Volksschule erwerben zu können. Die bloß äußerliche Vereinigung einer Bürgerschule mit einer Hauptschule reicht dazu nicht aus; eine Anzahl von Hauptschulen muß zu Bürgerschulen eingerichtet werden, so daß sich an den Hauptschulunterricht ein weiterer (aber weder verfrüht systematischer noch mit Berechnung auf eine künftige Vervollständigung bruchstückweiser) in allgemein bildenden und in jenen Gegenständen anschließt, deren Kenntnis für die gesammte Jugend jener Stände als Bedürfnis erscheint. Aehnliche Schulen für das Bedürfnis der Dorfbewohner werden nachfolgen.

Aber selbst die bestehenden Bürgerschulen kommen nur dem männlichen Geschlechte zu gute; die Errichtung **höherer Töchterschulen** wurde bisher ganz der Privatthätigkeit überlassen, so daß selbst in größeren Städten Angehörige der gebildeteren Stände ihre Mädchen in die Ferne schicken müßen, wenn sie ihr Wissen und Können über die nothwendigsten Elemente hinaus erweitern wollen. Töchterschulen, welche dem Wesen nach den Bürgerschulen entsprächen, zugleich aber den künftigen

[1]) Auch die misbräuchliche Zulassung der Freisprechung von Lehrlingen ohne Beibringung eines Schul- oder Christenlehrzeugnisses leistet dem massenhaften Ausbleiben nicht geringen Vorschub.

[2]) Wenn nicht die Ausdehnung der Pflichtigkeit für die Werktagsschule bis zum vollendeten 14. Lebensjahre und die Erweiterung jeder Volksschule auf 8 Classen vorzuziehen ist.

Beruf ihrer Schülerinnen in Mitwirkung zur häuslichen Erziehung in das Auge zu fassen hätten, sollten also in gleicher Weise aus einer Anzahl von Mädchen-Hauptschulen erwachsen.

Eine weitere Frage von der weittragendsten Wichtigkeit ist die Reorganisirung der Lehrerbildungsanstalten. Allerdings hat sich die Zahl ihrer Zöglinge in jüngster Zeit nicht unbedeutend erhöht und betrug im J. 1863:

	Schüler	Schülerinnen
in Oesterreich unter der Ens	207	81
in Oesterreich ob der Ens	52	3
in Salzburg	14	7
in Steiermark	53	—
in Krain	55	2
im Küstenlande	25	42
in Tirol und Vorarlberg	118	71
in Böhmen	398	42
in Mähren	285	—
in Schlesien	37	—
in Galizien	205	14
in der Bukowina	4	5
in Dalmatien	15	2

Die außergewöhnlichen Erleichterungen, welche den regelmäßigen Curs der Lehrerbildungsanstalt größtentheils nur als theoretische Anforderung erscheinen ließen, fallen sonach bereits in den meisten Ländern weg und die Strenge, womit bei der Befähigungsprüfung vorgegangen wird, ist nur zu billigen.

Allein der Curs der Lehrerbildungsanstalt bedarf einer namhaften Erweiterung. Soll ihm dieselbe zu Theil werden, so darf sie eben nicht einer Schule angehängt, sondern muß zu einem selbständigen Institute von 3—4 Jahrgängen, mit einem eigenen Director und eigens für das Seminar befähigten Lehrern, erhoben und die praktische Uebung durch Zuweisung der bereits geprüften Candidaten an eine wohl eingerichtete Schule erzielt werden. Der Bestand von Präparandenconvicten und von Stipendien oder Freiplätzen für Candidaten soll es dabei möglich machen, daß der fähige und fleißige, jedoch arme Zögling auch den vollen Nutzen aus dem Besuche der Bildungsanstalt ziehe. [1])

Ein wesentliches Interesse der Schule hängt ferner an allem, was die Fortbildung des Lehrers nach Erlangung seines Dienstpostens fördert. Von der materiellen Seite derselben war bereits die Rede; allein auch die energische Durchführung des Systems der Lehrerconferenzen muß der zeitweisen Abhaltung von Lehrerversammlungen ganzer Länder und der Begünstigung einer zeitweisen Theilnahme vieler österreichischer Lehrer an den Vereinigungen aller deutschen Lehrer den Weg bahnen. [2]) Ebenso wären Lehrervereine, Lehrerbibliotheken, Schulzeitschriften u. drgl. zu begünstigen. [3])

[1]) Die Einrichtung von Lehrerseminarien mit Convicten und Stipendien liegt außerhalb der Aufgabe selbst der größten Commune des Reichs; sie kann nur einem Lande obliegen, oder vielmehr, da umfangreichere Anstalten allein (wenigstens im Anfange) dem Zwecke entsprechen dürften, durch ein Zusammenwirken mehrerer Länder von enge verwandten Verhältnissen zu Stande kommen. Die Bürgschaft, welche bis dahin einzelne Gemeinden durch Forderung der Befähigungsprüfung für die Bürgerschule sich hinsichtlich besserer Ausbildung ihrer Lehramtscandidaten zu verschaffen bemüht sind, kann eben nur für ein Palliativ gelten.

[2]) Eine eigentliche Entsendung von Lehrern als Vertreter einer größeren Lehrergruppe zu der deutschen Lehrerversammlung fand in den Jahren 1862 und 1863 durch die Wiener Commune statt, und die Berichterstattungen über die Versammlungen und über den Besuch thüringischer, sächsischer, badischer, württembergischer und bayerischer Schulen haben ein erfreuliches Zeugnis von dem Erfolge dieser Sendungen gegeben.

[3]) Gegenwärtig bestehen in Oesterreich nur zwei derartige Lehrervereine, die „Volksschule"

Mit einer höheren Ausbildung des Lehrerstandes wird von selbst das Vorschreibungssystem bezüglich der Schulbücher dem Zulassungssysteme Platz machen. Eine districtweise Vereinbarung über die Auswahl unter den approbirten Büchern und das Verbot, mit einem für mehrere Classen bestimmten Buche an einer Schule vor dem Zeitraume, welcher für die Zurücklegung dieser Classen fixirt ist, zu wechseln, würde den möglichen Misbräuchen in Handhabung des Zulassungssystems vorbeugen. Hiermit wäre zugleich die für Oesterreichs Volksschulen unschätzbare Möglichkeit gegeben, namentlich bei der Auswahl des Lesestoffes den provinzialen, ja den ganz localen Bedürfnissen Rechnung zu tragen. Die bereits auf dem Wege der bloßen Zulassung in die Schulen der größeren Städte gelangten Bücher sprechen ihrem Gehalte und ihren Erfolgen nach gewiß nicht gegen eine allgemeine Aenderung des Einführungssystems.

Ein wesentlicher Zusammenhang zwischen dem Systeme, nach welchem Schulbücher in die Volksschulen eingeführt werden, und zwischen dem Fortbestande oder Nichtfortbestande des Schulbücherverlags existirt nicht. [1]) Die Schulbücher in der deutschen oder italiänischen Sprache würden wohl leicht anderweitig in nicht minder zweckmäßiger Weise beschafft werden; allein bezüglich der übrigen Reichssprachen würde ein für Oesterreichs Verhältnisse nicht allzugering anzuschlagendes Uebel, die Vertheuerung dieser zum allgemeinsten Gebrauche bestimmten Bücher, sehr in das Gewicht fallen. Auch müßte die Anschaffung der Armenbücher den Obliegenheiten der Gemeinden für ihre Volksschulen zuwachsen. Strenge Einhaltung der Bedingungen, unter welchen der Verlag gesetzlich besteht, wird mancher sonst nahe liegenden Besorgnis steuern. [2])

Den Schluß dieser Betrachtungen bildet endlich eine, welche an Wichtigkeit hinter keiner der früheren zurücksteht.

und der „Lehrerverein" in Wien. Die in den deutsch-slavisch-italiänischen Ländern erscheinenden Zeitschriften und Jahrbücher für Volksschulen sind folgende:

1) Oesterreichischer Schulbote, Centralblatt für das Volksschulwesen, begründet von Becker, Krombholz und Hermann, gegenwärtig redigirt von Dr. Hillardt. Wien seit 1851.
2) Oesterreichisches pädagogisches Wochenblatt zur Beförderung des Erziehungs- und Volksschulwesens redigirt von J. Kaiser, gegenwärtig von M. Rodler. Wien seit 1842.
3) Die Volksschule. Redacteur Josef Vogel. Linz seit 1852, Wien seit 1861.
4) Allgemeine österreichische Schulzeitung. Redacteur J. Spitzer. Wien seit 1862.
5) Monatliche Mittheilungen für Freunde der evangelischen Schulen. Redigirt von K. J. Schröer. Wien seit 1864.
6) Scola a život (Schule und Leben), mit einer Beilage Slepnice. Redacteur P. Rezác. Prag seit 1855.
7) L'istitutore. Venedig seit 1859.
8) Oesterreichischer evangelischer Volksschulkalender. Wien seit 1864.
9) Kärntnerischer Volksschulenkalender und Schematismus. Herausgegeben von Dr. Pavissich. Klagenfurt seit 1860.
10) Jahrbuch für Lehrer, Eltern und Erzieher begründet von J. Jaksch, fortgesetzt von A. Maresch. Prag seit 1835.
11) Skolnik ucitelsky (Jahrbuch für Lehrer) von P. Josef A. Srutek. Königgrätz seit 1852.
12) Sbornik ucitelsky (Jahrbuch für Lehrer). Herausgegeben von der Redaction der „Scola a život." Prag seit 1857.
13) Mährischer Volsschulkalender. Herausgegeben von J. Patek. Brünn seit 1859.
14) Schlesischer Volksschulkalender. Herausgegeben von Vinzenz Prausek. Troppau seit 1857.

[1]) Für die Mittelschulen ist das Vorschreibungssystem seit 15 Jahren beseitigt, und dennoch zählt der Schulbücherverlag auch noch Artikel des Gebrauchs für Gymnasien und Realschulen unter seinen Gegenständen, ohne die Concurrenz anderer Buchhändler dadurch zu beeinträchtigen.

[2]) So eben (Dec. 1864) wurde auch das Privilegium des Schulbücherverlags für die Lehrbücher der Bürgerschulen aufgehoben.

In einem Zeitpuncte, wo die Trennung der Schule von der Kirche zu den meistbesprochenen Themen der Schulreform gehört, mußte auch das österreichische System der **Schulverwaltung** den Gegenstand vielfacher Angriffe und Wünsche bilden. Der Kampf über die künftige social-politische Stellung der Volksschule ist noch zu neu, als daß nicht die Parteien mit aller Schroffheit einander gegenüberstehen sollten. Klarheit in den Wünschen und Forderungen findet sich kaum bei den Anhängern der Extreme, und der Versuch, die richtige Mitte zu halten, sieht sich von allen Seiten angefeindet. [1])

Dennoch ist — ohne auf Anschuldigungen und Recriminationen, welche im schlimmsten Falle einzelne und einzelnes treffen und nicht selten von gegentheiligen Erscheinungen aufgewogen werden, einen Nachdruck zu legen — so viel gewiß, daß inmitten des neuerwachten Gemeindelebens die Reorganisirung der österreichischen Schulverwaltung, von ihren untersten Organen beginnend, nicht mehr verschoben werden kann. Sie wird weder den confessionellen Charakter der Volksschulen, noch die Theilnahme der Seelsorger an der Erziehung der Jugend beseitigen, wohl aber den Gemeinden auf die unmittelbare Schulverwaltung, deren Führung durch die weltlichen Ortsschulaufseher größtentheils dem Zwecke nicht entspricht, eine ausgedehntere Ingerenz einräumen und möglichen Ausschreitungen auch durch eine Controle von Seite des Staates oder Landes begegnen; sie wird das stetige Gebundensein gewißer Abstufungen der Schulaufsicht an einen bestimmten hierarchischen Rang, welcher nothwendig ohne vorwiegende Rücksichtnahme auf schulmännische Tüchtigkeit vergeben werden muß und seinen Functionär vorzugsweise mit Arbeiten ganz anderer Art überladet, durch eine passendere Form des Zusammenwirkens kirchlicher Organe mit jenen des Staates oder Landes zu dieser Aufsicht ersetzen; sie wird endlich bewährten Mitgliedern des Lehrstandes selbst eine immer umfassendere Betheiligung an der Schulverwaltung in allen ihren Abstufungen eröffnen. Gelingt dieses schwierige Werk, so wird es segensreich die großen Umgestaltungen krönen, welche die österreichische Volksschule noch durchzumachen hat. [2])

Noch ist ein weiter Weg zurückzulegen, aber nicht ohne Ungerechtigkeit [3]) könnte

[1]) Wie schwer es selbst für den erfahrenen Schulmann ist, in dieser Beziehung sich consequent zu bleiben, zeigen die Fachjournale nur zu häufig. Professor Klun z. B. sprach sich noch am 4. October 1862 im „Schulboten" dahin aus: er bestreite aufs entschiedenste die Behauptung, daß es sich als nothwendige Folge aus den Principien des Liberalismus ergebe, das Aufsichtsrecht über die Volksschule dürfe nur weltlichen Organen zustehen; bei einer Ueberweisung der Schule an die Gemeinde werde der Einfluß der Kirche doch fortdauern, aber ohne Verantwortlichkeit gegenüber den höheren Schulbehörden; der Lehrer, welcher für die sogenannte Trennung agitire, handle ganz gegen das eigene Interesse, sowie gegen das Interesse der Schule und der wahren Volksaufklärung; die Grundlage der Organisation unserer Schulen sei eine lebenskräftige, gesunde, entwicklungsfähige, und die wünschenswerthen Verbesserungen beziehen sich nicht auf Systemänderungen, sondern auf **unwesentliche** innere oder äußere Schulangelegenheiten u. s. w. Dagegen am 24. März 1864 in der „Reform": Die Volksschule in Oesterreich steht gegenwärtig auf unsicherem Boden in Bezug auf die Mittel, durch welche sie erhalten, und auf die Organe, durch welche sie geleitet und verwaltet wird; sie bedarf einer „**totalen Reform**" — — und am 31. März 1864: „Dazu aber bedarf es etwas anderes, als einem veralteten, größtentheils aus dem vorigen Jahrhunderte stammenden Gesetze, welches man „Organisation" zu nennen beliebt, stets neue Verordnungslappen anzuflicken" u. s. f.

[2]) Für nicht-österreichische Leser kann nicht unbemerkt bleiben, daß weder das Concordat bezüglich der katholischen, noch das Protestanten-Patent hinsichtlich der evangelischen Schulen einer solchen durchgreifenden Reorganisation der Schulverwaltung im Wege steht.

[3]) Leider gilt noch immer im Großen und im Kleinen, was schon vor Jahren ein wackerer Schulmann niederschrieb: „Wer mag noch mit Lust und Liebe an ein gemeinnütziges Werk gehen oder mit ausharrendem Eifer dessen weiterer Entfaltung sich widmen, wenn er nicht ohne Grund besorgen muß, daß sein Streben und Wirken, statt Theilnahme und Unterstützung zu finden, nicht bloß angefochten, sondern auch durch unrichtige Darstellungen entstellt und verdächtigt werden wird!"

man es verkennen, daß die Bahn des Fortschritts bereits seit geraumer Zeit mit Ernst betreten wurde, daß ein aufrichtiges Streben nach rascher Entwicklung der Volksschule in immer weiteren Kreisen sich geltend macht und hierin eine Bürgschaft für die Zukunft liegt, die gewiß trotz aller aus Zusammensetzung und Stellung des Kaiserreichs sich ergebenden Schwierigkeiten im Sinne der welthistorischen Mission Oesterreichs eingelöst werden wird.

B. Gymnasien. I. Geschichte. Auch die Geschichte des österreichischen Gymnasialwesens[1]) wurzelt in den Tagen der großen Kaiserin; bis dahin trug der Unterricht an den Lateinschulen der deutsch-slavischen Länder vorwiegend das Gepräge, welches die ratio et institutio studiorum Aquaviva's den Anstalten des Jesuitenordens in den verschiedensten Ländern gemeinsam aufdrückte. [2])

[1]) Die vollständigste Uebersicht dieser Geschichte gewährt Hocheggers Aufsatz „die österreichischen Gymnasien" in der österreichischen Revue für 1863, Bd. I, S. 62—100.

[2]) Da die Errichtung der Jesuitengymnasien einen vollständigen Umsturz der früheren Anstalten in sich schloß, so möge hier nur kurz der protestantischen Gymnasien gedacht werden, welche in den Ländern der böhmischen Krone, auf Grund des humanistischen Erziehungssystems Melanchthons bestehend, unter Kaiser Rudolf II. (1577—1612) ihre Blütezeit erlebten. Unter der Leitung der Prager Universität waren 30 solche Gymnasien in Böhmen und Mähren, sie zählten 4—6 Classen, von der infima (parva) bis zur prima aufsteigend, mit eben so vielen Lehrern. Der Lehrer der obersten Classe, welcher in der Regel schon einen höheren Universitätsgrad besaß, hieß rector, jener der secunda (bei Schulen mit mehr als 4 Classen auch die Lehrer der nächstfolgenden) collega, corrector oder subrector, und auch letzterer war meistentheils ein graduirtes Mitglied der Hochschule; alle diese Lehrer wurden unmittelbar von der Universität ernannt. Hingegen der cantor und succentor, welche in erster Linie zur Leitung des Chors bestimmt und der Schule vielmehr nur zur Aushülfe beigegeben waren, wurden von der Stadtgemeinde selbst eingesetzt, doch mußten auch sie dem Universitätsrector und seinem Beirathe Gehorsam angeloben. Die Gymnasiallehrer traten gewöhnlich nach einer Reihe von Jahren zur Hochschule, zum geistlichen Stande oder zu einem praktischen Lebensberufe über, und waren nicht selten hervorragende Mitglieder des Stadtraths. Nur die ortseinheimischen Schüler wohnten bei ihren Angehörigen, die ortsfremden lebten convictsmäßig mit den Lehrern im Schulgebäude. Lehrgegenstände waren: die Religion nach der augsburgischen Confession, die classischen Sprachen, Poetik und Rhetorik an der Hand der Lectüre, meistens auch die Grammatik der Muttersprache und des Hebräischen, Elemente der Philosophie, Physik und Astronomie, Algebra und Geometrie. Von Zeit zu Zeit gaben die Leiter der Hochschule eine Schulordnung heraus, nach welcher sich der specielle Lehrplan jedes Gymnasiums richten mußte. Die bekanntesten derselben sind die schola Zatecensis des gelehrten Jacobus Strabo vom J. 1575 und der ordo studiorum des Universitätsrectors Petrus Codicillus v. J. 1586. Da beide ihren Zweck nicht vollständig erreichten, verfaßte die philosophische Facultät der carolinischen Universität im J. 1609 einen neuen Entwurf, welcher die Classenzahl auf 5 festsetzte, bei der untersten jedoch eine weitere Abtheilung zuließ (um einzelne in den Anfängen des Lesens und Schreibens, sowie der Religionslehre zu unterrichten), die Grammatik des Philipp Ramée und Dialoge des Castalion und Vives vorzeichnete, als Lectüre Ciceros Briefe und einzelne Reden, Ovids Tristia, die Aeneis, mehrere Oden des Horaz, den Buchanan und das griechische neue Testament nebst Plutarch oder einem anderen Historiker empfahl. Der Unterricht war auf vielfache Uebung, Vergleichung und Selbstthätigkeit basirt, welche man auch durch eine Art wechselseitigen Unterrichts anregte. Zuweilen vierteljährlich, meist aber halbjährlich, wurden Prüfungen abgehalten. Die Schulinspectoren wählte die Gemeinde aus der Reihe der cives literati; Beschwerden über Mängel mußten aber an den Rector der Hochschule gebracht werden, welcher auch zeitweise zur Visitation der Gymnasien das Land bereiste. Mit unermüdetem Eifer sorgten die Städte für die Hebung ihrer Schulen. (Vgl. Ungar über den Zustand einiger Gymnasien Böhmens unter der Aufsicht der carolinischen Universität, in den neueren Abhandlungen der böhmischen Gesellschaft der Wissenschaften III. Bd. S. 173—208.) Sehr verwandten Inhalts war die vom ständischen Verordnetencollegium im J. 1578 genehmigte Schulordnung des evang. Gymnasiums in Laibach; nur fehlte der Zusammenhang mit einer Universität und die Lebenskräftigkeit der Anstalt, welche das Jahr 1594 nicht überdauert zu haben scheint.

Um in dieser Beziehung nicht bereits mehrmals in diesem Werke Gesagtes zu wiederholen, sei hier nur der Jesuitengymnasien in den damals zu Oesterreich gehörigen deutsch-slavischen Ländern gedacht, welche im Momente der Aufhebung des Ordens bestanden. [1])

Sie waren in Oesterreich unter der Ens: Wien (am Hof und nächst der Universität), Wiener-Neustadt, Krems; in Oesterreich ob der Ens: Linz, Steier; in Steiermark: Gratz, Leoben, Judenburg, Marburg; in Kärnten: Klagenfurt; in Krain: Laibach; im Küstenlande: Triest, Görz; in Tirol und Vorarlberg: Innsbruck, Hall, Feldkirch; in Böhmen: Prag-Altstadt, Prag-Kleinseite, Prag-Neustadt, Krumau, Klattau, Brzeznic, Eger, Duppau, Komotau, Leitmeritz, Jičin, Königgrätz und Kuttenberg; in Mähren: Brünn, Olmütz, Ungrisch-Hradisch, Znaim, Iglau und Teltsch; in Schlesien: Troppau und Teschen.

Die Scheidung des ganzen Bildungsgangs in drei Grammatikalclassen (Rudiment oder Principie, Grammatik, Syntax) mit oder ohne eine Vorbereitungsclasse (parva, infima), 2 Humanitätsclassen (Poetik, Rhetorik) und 2—3 philosophische Obligatjahrgänge (Logik, Physik, Metaphysik), die fast ausschließende Bevorzugung einer möglichst vollkommenen Aneignung der lateinischen Sprache in Wort und Schrift, die bloß gelegentliche Berücksichtigung der Realien („Erudition") während der studia inferiora und die Verweisung ihrer ganzen Wucht in die studia superiora, die stete Verbindung der Lehranstalten mit Seminarien und Convicten sind allbekannt.

Wegen seiner besonderen Bezugnahme auf österreichische Gymnasialzustände dürfte aber das Büchlein Cornova's [2]) über die Thätigkeit der Jesuiten im Gymnasiallehramte in Kürze hervorgehoben werden, welches noch 32 Jahre nach Auflösung des Ordens für denselben in warmer Rede das Wort führte. Cornova betont, daß die Jesuiten schon bei der Wahl ihrer Candidaten die künftige Lehrerthätigkeit im Auge hatten, eine vortheilhafte Gesichtsbildung und geistige Befähigung berücksichtigten und zur Würdigung der letzteren hauptsächlich das Urtheil der gewesenen Lehrer eines Aufnahmswerbers entscheidend sein ließen; er legt ein großes Gewicht auf den Gebrauch des Lateins als Umgangssprache unter den Novizen, welche durch eigenen Wetteifer und

Die Akademie zu Klagenfurt umfaßte nebst dem Gymnasium noch Vorlesungen über hebräische Sprache, Mathematik, Astronomie und Moral; ein Rector leitete das Ganze, von den Collegen fanden 3 auch ihre Verwendung als Musiker bei dem Gottesdienste, dann als Beaufsichtiger der 24 Studirenden des Convicts. Im eigentlichen Oesterreich errichtete schon 1524 Christoph, Herr von Losenstein, das Gymnasium zu Losdorf, welches mit dem Lesenlernen begann, hierauf sogleich zum Donatus übergieng, hieran die Nomenclatura des Mylius, das Compendium Medlers, Melanchthons Grammatik, Dialektik und Rhetorik reihte, zur Lectüre der Briefe Ciceros, der Bucolica Virgils, des Horaz u. s. w. anleitete, das Griechische nach dem straßburgischen Compendium lehrte, Homer, Herodot und Demosthenes las, aber auch die deutsche Stilistik eifrig pflegte, Geschichte, Arithmetik, Physik und Musik betrieb. Im Lande ob der Ens erfreuten sich die „adelige Landschaftsschule" zu Linz und das Gymnasium zu Steier besonderer Blüte.

[1]) Die Zeit der Entstehung der einzelnen Jesuitengymnasien in Oesterreich steht im engsten Zusammenhange mit dem Gange der Gegenreformation. Die ältesten sind die tirolischen, wo jenes zu Innsbruck 1562, zu Hall 1568 entstand; auf diese folgten die innerösterreichischen (Gratz 1574, Laibach 1596, Klagenfurt 1604, Görz 1616), weiter jene in den Erzherzogthümern (Linz 1608, Krems 1616, Wien 1622). In Böhmen wurde das erste Gymnasium des Jesuitenordens 1591 zu Komotau errichtet, hierauf folgten: Neuhaus 1594, Jičin 1624, Eger 1629, Prag-Kleinseite 1630; in Mähren entstand zwar Olmütz schon 1566, Brünn 1578, aber erst 1625 folgte Iglau, 1627 Znaim; in Schlesien Teschen sogar erst 1674.

[2]) Ignaz Cornova, von 1759—1772 dem Orden angehörig, erhielt nach dessen Aufhebung zuerst eine Gymnasiallehrerstelle in Prag, später aber die Professur der Geschichte an der Hochschule, welche er bis 1795 bekleidete. Seine zahlreichen, zum Theile trefflichen historischen Arbeiten zweckten hauptsächlich auf Popularisirung des geschichtlichen Studiums ab. Für seine Ordensbrüder schrieb er: „die Jesuiten als Gymnasiallehrer" Prag 1804.

durch die ihnen gebotene Lectüre — neulateinischer Schriftsteller — ohne Zwang sich eine Fertigkeit in Handhabung jener Sprache aneigneten; er preist endlich die zweijährige repetitio humaniorum, welche dem zweijährigen Noviziate folgte, die Lectüre der Classiker mit ästhetischer Würdigung in den Vordergrund stellte und tägliche Uebungen des Stils damit verband [1]), jedoch den erst nach beendigtem philosophischen Obligat-Curse in den Orden Aufgenommenen erlassen blieb. Er vertheidigt die Regel, daß nach weiteren zwei Jahren eines akademischen Collegiums der Jesuit sofort (etwa im 22. Lebensjahre) ein Lehramt in den Grammaticalclassen übernehmen mußte [2]), indem er die minder große Entfernung des Alters, den lebhaftern Geist und die frische Liebe zur Sache für einen größeren Vortheil den Schülern gegenüber erachtete, als gereiftere Erfahrung, welche durch die literarische Leitung eines bejahrten praefectus scholarum und den literarischen Verkehr der magistri untereinander ersetzt werden sollte. Ohne für die Schulkomödien in den Grammatikalclassen eingenommen zu sein, hält Cornova doch große Stücke auf die Tentamina oder Akademien, welche mit einer theatralischen Declamation eine Schauprüfung und die Bekanntgebung der Location vereinigten. Daß nach der (meist dreijährigen) Professur erst das vierjährige theologische Studium und das Tertiorat als letztes Probejahr folgte, vertheidigt er mit triftigen Gründen, und wünscht nur, es möge die Zuweisung der Priester an das Lehramt (vorzüglich der Poetik und Rhetorik) oder den Predigtstuhl minder vom Zufalle abgehangen haben. In den sogenannten Humanitätsclassen findet er auch den Vortrag selbstverfaßter dichterischer oder rednerischer Aufsätze durch Schüler sehr zweckmäßig, obschon er den theatralischen Beigeschmack für überflüssig hält. Cornova erklärt endlich die Wohlhabenheit, welche der Orden namentlich in Böhmen dem Kaiserhause und den Großen des Landes verdankte [3]), als ein sehr gewichtiges Moment zu seinen Gunsten, indem er dadurch in den Stand gesetzt wurde, fähigen Armen die Bahn der Studien zu eröffnen, den Eltern wohlhabenderer Schüler mit keinerlei eigennützigen Forderung zur Last zu fallen, seinen magistris und scholasticis die nöthigen literarischen Hilfsmittel zu verschaffen und ihre Existenz stets sorgenfrei zu erhalten.

Wenn schon Cornova selbst nur mit gewißen Einschränkungen seine Sätze aufstellte, so fand er sofort an zwei Recensenten der „Annalen für Literatur und Kunst in den österreichischen Staaten" [4]) zwei entschiedene Bekämpfer. Sie behaupteten, die Jesuiten hätten bei Wahl ihrer Candidaten auch Reichthum sehr wohl berücksichtigt, und bezweifelten selbst die Ausnahmslosigkeit uneigennützigen Verfahrens der magistri und scholares, hielten der Lobrede Cornova's auf das Jesuitenlatein den üblen Ruf entgegen, in welchem es bei allen an echte Latinität Gewohnten gestanden, und sprachen sich entschieden gegen die Maxime aus, Knabenlehrer principiell dem Kreise erst heranwachsender Jünglinge zu entnehmen und dieselben dann, wenn sie durch mehrjährige Praxis einige pädagogische Ausbildung erlangt, wieder vom Lehramte abzurufen; sie bekämpften schließlich mit Entschiedenheit die Zeitgemäßheit der Alleinherrschaft, welche die Jesuiten auch noch in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts dem Latein eingeräumt hatten.

Mit besonderer Rücksicht auf die Einrichtungen jener Classen, welche damals philo-

[1]) Doch giebt er selbst zu, daß weitaus nicht alle Repetitoren dem gefeierten Franz Pubitschka, dem späteren Historiographen des Königreichs Böhmen, glichen, daß der griechische Unterricht sehr nebensächlich und zweckwidrig behandelt wurde, daß die deutsche Literatur einer vorsätzlichen Vernachläßigung anheimfiel.

[2]) Seine Bedenken gelten nur der Ausnahmslosigkeit dieser Regel.

[3]) Die Familien Kolowrat, Lobkowitz, Martinitz, Neuhaus, Rosenberg, Slawata, Ujezd, Waldstein sind hierbei vor andern zu nennen.

[4]) Diese in Wien (unter Censur) erschienene Zeitschrift brachte „wegen der Wichtigkeit des Gegenstandes" 2 Recensionen in den Nr. 77, 85 u. 101 f. des Jahrganges 1804. Beide erkannten übrigens die vielen Verdienste Cornova's um Wissenschaft und Lehramt bereitwillig an, und betrachteten ihn nur als laudator temporis acti se puero.

sophische Jahrgänge hießen, fügte in neuerer Zeit Tomek (Geschichte der Prager Universität, Prag 1849, Seite 291 ff.) bei, daß das Aufsteigen der philosophischen Professoren mit den Schülern aus dem ersten Jahrgange in den 2. (u. 3.) und der dann eintretende Wechsel ihrer Personen allein schon hinreichte, gründlichen Unterricht unmöglich zu machen, daß die Mathematik als bloß freier Gegenstand mit 2 halbstündigen Semestern erfolglos bleiben mußte, daß die Studien der alten Classiker und der angewandten Mathematik von den philosophischen Jahrgängen ganz ausgeschlossen blieben, daß der Vortrag sich auf bloßes Dictiren beschränkte, die fünfmonatlichen Ferien nebst den 3 wöchentlichen Ferialtagen die Unterrichtszeit außerordentlich einengten.

Vielleicht das objectivste und parteiloseste Urtheil über die Wirksamkeit der Jesuiten an den österreichischen Gymnasien und philosophischen Jahrgängen (welche übrigens nur als Theil ihres Erziehungssystems im Interesse der herzustellenden oder hergestellten Macht der Kirche richtig aufgefaßt werden kann) hat Kink (Geschichte der Wiener Universität S. 405—426.) dahin gefällt, daß ihre Lehrmethode theils dem Humanismus theils der Scholastik entlehnt wurde, und deshalb eine Zeit lang nicht nur ihren Schulen die Bewunderung selbst ihrer Gegner erwarb, sondern auch dem damals vorhandenen Bedürfnisse vollkommen entsprach, daß aber allmählich die Schattenseiten des starren Festhaltens an der Form des Humanismus in dem Mangel originellen Schaffens, in der Knechtschaft gegen die bloße Sprachfertigkeit, in der vornehmen Gleichgiltigkeit gegen die nationale Sprache und Bildung, die Nachtheile der unbedingten Hingebung an die Scholastik in der unfruchtbaren Aufstellung abstruser Sätze, in der rechthaberischen Verwerfung aller abweichenden Meinungen u. dgl. m. hervortraten.

Doch befanden sich die Jesuiten keineswegs im Alleinbesitze des Unterrichts an den österreichischen Gymnasien.

Schon während des 17., noch mehr aber während des 18. Jahrhunderts hatten die Piaristen zuerst in den Ländern der böhmischen Krone, dann auch in Oesterreich und Steiermark Eingang gefunden [1]), und besaßen im J. 1773 folgende Gymnasien:

in Oesterreich unter der Ens: Wien-Josephstadt [2]), St. Pölten, Horn; in Oesterreich ob der Ens: Freistadt; in Steiermark: Gleisdorf; in Böhmen: Schlan, Budweis, Schlackenwerth, Brüx, Haida, Kosmanos, Reichenau, Leitomyšl, [3]) Beneschau; in Mähren: Auspitz, Gaya, Straznic, Nikolsburg, Kremsier, Leipnik, Altwasser, Freiberg; in Schlesien: Freudenthal und Weißwasser.

Die Piaristen besaßen zwar auch einen vom Ordensstifter entworfenen Lehrplan [4]), waren jedoch insoferne an denselben nicht strenge gebunden, als es jedem Provinzial frei stand, nach den Landesverhältnissen Modificationen einzuführen. In den österreichischen Ländern adoptirten sie deshalb im allgemeinen Classenfolge und Lehrmethode der Jesuiten bezüglich der classischen Sprachen, beschränkten jedoch die Classenzahl allgemein auf 5 (infima, media, suprema cl. grammaticae, cl. humanitatis, cl. rhetoricae et poësis) und nahmen das Griechische und Deutsche, Geschichte und Geographie, Mathematik und Physik in den Kreis der Unterrichtsgegenstände auf; das Aufsteigen aus einer

[1]) Auch die Errichtung ihrer Collegien ist historisch bedeutsam; es gab derselben seit 1631 in Mähren, seit 1640 in Böhmen, seit 1657 in Oesterreich unter der Ens, seit 1747 in Steiermark, seit 1761 in Oesterreich ob der Ens. Nebst dem Gymnasialunterrichte beschäftigte sie auch die Volksschule.

[2]) Im J. 1701 errichtet, im J. 1735 zu einem sechsclassigen Gymnasium umgestaltet.

[3]) In Leitomyšl besaßen die Piaristen auch eine philosophische Lehranstalt, welche namentlich mit physikalischen Instrumenten sehr gut ausgestattet war.

[4]) A. Voigt, Gedanken über Verfassung und Lehrart der Piaristen. Brünn 1787. Großentheils wörtlich wiederholt in J. Schaller, Gedanken über die Ordensverfassung der Piaristen und ihre Lehrart, Prag 1805.

Classe in die andere war selbst halbjährlich gestattet, weshalb auch halbjährlich öffentliche Prüfungen stattfanden. Alle Wochen sollte der Präfect eines Gymnasiums, alle Monate aber der Rector des Collegiums, von einem in den humanistischen Wissenschaften erfahrenen Priester begleitet, die bezügliche Anstalt besuchen, und darauf sehen, daß die Statuten [1]) beobachtet, insbesondere die Schüler nicht mit unnützer Gelehrsamkeit überbürdet, wohl aber bei jedem Anlasse zur äußeren Sitte, zur Gottesfurcht und treuen Pflichterfüllung angeleitet werden. Schwerere Strafen durfte nur Präfect und Rector verhängen.

Behufs der Bildung für das Gymnasiallehramt folgte auf das einjährige Noviziat (während dessen der Ordenscandidat hauptsächlich für Ertheilung des Volksschulunterrichts vorbereitet wurde) eine einjährige repetitio humaniorum, und nach geprüfter Tüchtigkeit der Adspiranten der philosophische Obligateurs mit fleißiger Einübung der Mathematik, endlich im Verlaufe der theologischen Studien praktische Uebung in der Volksschule, und regelmäßige Anfertigung schriftlicher Aufsätze. Bei dem Volksschulunterrichte mußte jeder Candidat 6—8 Jahre bleiben, ehe er zum Gymnasiallehramte befördert wurde, und auch hier wurde kein Lehrer bei einer Classe angestellt oder zu einer höheren befördert, wenn ihn nicht der Rector, Präfect und Examinator geprüft und approbirt hatten.

Die Opfer, welche von den Vätern der frommen Schulen für den Gymnasialunterricht gebracht wurden, sind um so höher anzuschlagen, als der Orden und seine Glieder regelmäßig fast mit Dürftigkeit kämpften und das Ansehen, welches den Jesuiten schon der Zusammenhang mit einer mächtigen Körperschaft gab, erst durch ihre (im allgemeinen sehr geschätzte) Thätigkeit erwerben mußten.

Die Benedictiner, deren segensreiche Wirksamkeit schon in der frühesten Periode österreichischer Geschichte sich geltend machte, besaßen im Schottenstifte zu Wien im Beginne des 18. Jahrhunderts ein Gymnasium mit einer philosophischen Lehranstalt, welches in den stürmischen Zeiten des österreichischen Successionskrieges eingieng. Das Gymnasium im Stifte zu Kremsmünster ist eines der ältesten im Kaiserstaate [2]); Reichhaltigkeit und Auswahl der Lehrmittelsammlungen wies ihm bald einen der ersten Plätze an. [3]) Auch das Melker Stift in Oesterreich unter der Ens, das St. Pauler in Kärnten und das Brzewnow-Braunauer in Böhmen unterhielten Gymnasien, das Marienberger in Tirol versah Meran mit Lehrkräften.

Außer den genannten Orden besaßen die Prämonstratenser Gymnasien zu Tepl und Saaz in Böhmen, zu Bruck in Mähren; die Cisterzienser jenes zu Saar in Mähren; die Augustiner die Gymnasien zu Taus, Leipa, Weißwasser und Deutschbrod in Böhmen; die Dominicaner jenes zu Pilsen in Böhmen; die Franciscaner zu Neustadtl in Krain und zu Pardubic in Böhmen; die Paulaner zu Kromau in Mähren.

Ueberdies war ein Gymnasium mit weltgeistlichen Lehrern zu Roveredo (1668) durch eine Stiftung der Familie Orefici und ein akatholisches Gymnasium in Teschen unmittelbar nach der Promulgation des Executionsrecesses entstanden, welcher dem Alt-Ranstädter Frieden folgte (8. Febr. 1709). [4])

[1]) Der Piarist E. Smetana stellte die Satzungen für Lehrer und Lernende in griechischen Versen zusammen (Brünn, 1787). Die Verpflichtung der Schüler, unter einander nur lateinisch zu reden, begann mit der 3. Classe.

[2]) Doch übertrug Abt Gregor Lechner bei der Errichtung (1549) das Lehramt vorläufig Laien (einem Magister und seinen Helfern), bis 1642 die Anstalt eingieng, und Abt Placidus Buechauer bei der Restaurirung (1646) seine Geistlichen als Leiter und Lehrer anstellte. Im J. 1739 entstand die philosophische Lehranstalt; eine eigene Instruction (1708) wurde den Gymnasiallehrern, eine andere (1748) den philosophischen Professoren über Umfang, Methode und Eintheilung des Unterrichts ertheilt.

[3]) Th. Hagn „das Wirken Kremsmünsters für Wissenschaft, Kunst und Jugendbildung", Linz 1848.

[4]) Sammlungen im ganzen deutschen Reiche, namentlich in Schlesien und Schwaben, machten

Die Versuche, das pädagogische System den Jesuiten an Gymnasien und philosophischen Lehranstalten zu bekämpfen, begannen schon mit dem Anfange des 18. Jahrhunderts. Noch unter Kaiser Joseph I. stellte der Superintendent der Prager Universität, P. Th. Virelli, Anträge auf eine Reform der beiden philosophischen Jahrgänge (1711); die k. Statthalterei erklärte sich mit denselben einverstanden. K. Karl VI setzte zur Reform der gesammten Universität eine Commission nieder, vor welcher der Orden sein Lehrsystem als unbedingt tadellos vertheidigte. Ein Gutachten dieser Commission kam nicht zu Stande; wohl aber erließ der Kaiser am 16. Nov. 1735 eine Vorschrift, welche zum erstenmale die Wirksamkeit der Jesuiten im Lehramte einer staatlichen Controle unterwarf und sämmtliche geistliche Corporationen, welche bisher völlig autonom ihre Mittelschulen geordnet hatten, zu zeitgemäßen Veränderungen im Studienwesen nach genau präcisirten Richtungen zu bestimmen suchte.

Sobald die Hochschulen einigermaßen sich der Alleinherrschaft des Jesuitenordens entledigt hatten [1]), wurde sogleich auch die Mittelschule in den Kreis der Reorganisationen M. Theresia's gezogen, lange bevor die große Kaiserin der Volksschule ihre Aufmerksamkeit zuzuwenden vermochte. Gerhard (Freiherr) van Swieten [2]) wurde bald die Seele der gesammten Neugestaltung des mittleren und höheren Unterrichts, indem er die Gebrechen mit schnellem und scharfem Blick zu entdecken verstand und die nothwendig befundenen Heilmittel rasch und sicher anzuwenden kein Bedenken trug.

Noch während des österreichischen Successionskrieges, welcher die Zusammengehörigkeit der österreichischen Länder in ein ganz neues Licht stellte, forderte M. Theresia Gutachten über den Stand der Gymnasial- und philosophischen Studien zunächst in den Ländern der böhmischen Krone ab. Diese Gutachten drängten sämmtlich auf Behebung mindestens der auffälligsten Gebrechen hin [3]), und mittelst der a. h. Resolutionen vom 16. Oct. und 24. Nov. 1747 wurde namentlich den Jesuiten und Piaristen die Pflege

bald (1728) eine definitive Unterbringung der ursprünglich auf einen leichten Holzbau beschränkten Anstalt und ihre Verbindung mit einem Seminarium möglich. Die „Schul-Leges vor die Docentes und Discentes" bestimmen, daß in der untersten (5.) Classe das Lesen und die Elemente des Schreibens und Rechnens gelehrt, in beiden nächsten Classen je 2 Stunden der deutschen und polnischen Sprache, in den beiden obersten Classen eben so viele der Stilistik gewidmet, das Latein nach der Grammatik des Cellarius und dem Hülfsbuche Ungers erlernt, in den beiden obersten Classen Nepos, Cicero, Cäsar und einige poetische Stücke gelesen, häufige schriftliche Uebungen vorgenommen, das Griechische bis zum grammatikalischen Verständnisse des Neuen Testaments, das Hebräische bis zur Kenntnis der Formenlehre fortgeführt, Geschichte mit ihren Hülfswissenschaften, Mathematik, Logik, Physik, Metaphysik und Ethik mit besonderem Fleiße betrieben, endlich Rhetorik, Poetik und Musik nicht vernachläßigt werden sollten. Vgl. Festprogramm zur hundertfünfzigjährigen Jubelfeier, 1859.

[1]) Wie langwierige Kämpfe dies erforderte, zeigt z. B. die Begründung der ständischen Akademie und Universität in Olmütz (d'Elvert, Geschichte der Studien-, Schul- und Erziehungsanstalten in Mähren und Schlesien, Brünn 1857. S. 1—36) und die Universitätsreform in Wien (Kink a. a. O. S. 423 ff.).

[2]) Van Swieten, durch die Eifersucht seiner Collegen unter dem Vorwande seines katholischen Glaubensbekenntnisses von der medicinischen Professur in Leyden entfernt, erhielt gleich bei seiner Berufung nach Wien 1745 das dreifache Amt eines Professors, Hofbibliothekpräfecten und kaiserl. Leibarzts, und wurde schon 4 Jahre später den Arbeiten für Studienreformen mit gewichtiger Stimme beigezogen. Von seinen unmittelbaren Nachfolgern auf diesem Gebiete unterschied er sich insbesondere durch das stete Anknüpfen an bestehende Verhältnisse, aus denen er mit genialer Combinations- und Scheidungsgabe das Haltbare und Fortbildungsfähige herauszugreifen wußte.

[3]) Als solche wurden einmüthig bezeichnet: die mangelhafte Pflege der Geschichte und Geographie und die gänzliche Vernachläßigung der deutschen Sprache an den Gymnasien, das Uebergewicht der speculativen Philosophie (namentlich der aristotelischen) gegen die Ethik, Mathematik und Physik an den philosophischen Jahrgängen, das Dictiren und ihm entsprechend das übermäßig gedankenlose Memoriren in allen Classen, das starre Festhalten verjährter Formen.

der historischen Wissenschaften, der griechischen Sprache und Arithmetik an das Herz gelegt, die allmähliche Einführung einer Anleitung zur deutschen Sprache in Aussicht gestellt, eine Abkürzung der Ferienzeiten, die Ausscheidung der ganz unnöthigen oder lediglich zur speculativen Theologie dienenden Materien aus dem philosophischen Unterrichte und die Beschränkung desselben auf 2 Jahrgänge mit Einbeziehung der Ethik, Politik und Mathematik (sammt Experimentalphysik) angeordnet. Im Unterthänigkeitsverbande stehende Personen sollten zum Eintritte in das Gymnasium des grundobrigkeitlichen Consenses bedürfen, unfähige Schüler möglichst in der untersten Classe entfernt werden; der Uebertritt aus den philosophischen Studien zur Theologie oder Medicin setzte die Erlangung eines akademischen Grades voraus.[1])

Die Resolutionen wurden aber bald durch eine allgemeine „Vorschrift wegen künftiger Einrichtung der humanistischen und philosophischen Studien" ersetzt, welche mit dem Schuljahre 1753 in das Leben treten sollte.[2])

Der Gymnasialcurs sollte zwar 6classig fortbestehen, aber in denselben auch Geographie, Arithmetik und griechische Sprache aufgenommen werden. Die Jugend sei nicht mit unnützem Auswendiglernen zu beschweren, sondern vielmehr in der deutschen und in der eigenen Muttersprache und in einer netten, richtigen Schreibart zu unterrichten.[3]) Auch die Jesuiten hätten (wenigstens an den Gymnasien der Hauptstädte) in sämmtlichen Classen erfahrene, der reinen und richtigen Latinität sowie der deutschen Sprache hinlänglich mächtige Professoren anzustellen. Außer den förmlichen und mit landesfürstlichen Indulten hierzu berechtigten Gymnasien dürfe an keinem Orte und in keinem Kloster weiter als bis zur „Syntax" und dies nur nach der vorgeschriebenen Methode gelehrt werden. Für jedes Land sei der landesfürstliche Universitätssuperintendent als Gymnasialinspector zu verwenden, welcher die Aufnahme der Knaben in die untersten Classen zu überwachen, am Schlusse des ersten Schuljahrs die unfähig Befundenen zu entfernen, jährlich die Schulen zu visitiren und durch unparteiische Examinatoren Ueberprüfungen vorzunehmen hätte.

Dem philosophischen Studium wurden nur 2 Jahrgänge mit 20 wöchentlichen Stunden gewidmet, so daß von drei Professoren im 1. Jahre Einleitung in die Philosophie, Logik, Metaphysik und Mathematik, im 2. Jahre Naturgeschichte, Physik und Ethik (wozu Moralphilosophie, Rechtsphilosophie und Politik — sammt der neu eingeführten Nationalökonomie — gehören) zu lehren seien; doch wurde den Candidaten der Theologie das Studium der Mathematik, Naturgeschichte und Physik freigegeben.[4]) Die Vermeidung dialektischen Wortgepränges und des steten Dictirens war in der Instruction vom 21. Juni 1752 insbesondere betont[5]); die Vorlesebücher sollten mit Beachtung der neueren wissenschaftlichen Systeme von den Professoren verfaßt oder gewählt werden. Bei diesen Anstalten ernannte die Kaiserin Directoren und je zwei beeidigte Examinatoren aus der Weltgeistlichkeit, und verbot die allzuleichte Ertheilung

[1]) Diese Verordnungen waren zugleich die ersten, welche allgemeine Verfügungen über sämmtliche Lehranstalten der gleichen Kategorie trafen, während vorher die Länder selbst von der Gesetzgebung in der Regel abgesondert behandelt wurden.

[2]) Die Verhandlungen hierüber waren gegen alle bisherige Uebung ohne Zuziehung der Wiener Universität und der Jesuiten geführt worden.

[3]) Der Piarist Ludwig Seyer verfaßte eine entsprechende „Anleitung zur deutschen Rechtschreibung" Wien 1754, und eine historia universalis sacra et profana in usum scholarum Wien 1755.

[4]) Durch das Decret vom 16. Sept. 1752, welches zum Uebertritte in die juridische und theologische Facultät noch den Besuch von Vorträgen über Geschichte und „Eloquenz" (worunter man anfänglich deutsche Sprache und allgemeine Stilistik, späterhin ausschließend Geschäftsstil verstand,) forderte, wurde das philosophische Studium für die Candidaten jener beiden Facultäten factisch wieder dreijährig.

[5]) Auch gegen das jurare in verba Aristotelis eiferte die Regierung.

der akademischen Grade [1]), sowie den allzu häufigen Wechsel der Professoren. Ueber den Directoren der Facultäten standen die Erzbischöfe als Protectoren, welche unter sich ein stetes Einverständnis unterhalten sollten; den Decanaten blieb nur die Verwaltung der ökonomischen und judiciellen Geschäfte. Stifte und Klöster konnten philosophische Studien für die eigenen Kleriker, jedoch nach der vorgeschriebenen Norm, nach den nämlichen Principien und mit den nämlichen Schulbüchern erhalten.

Der Fortgang der neuen Studienmethode wurde einer nachdrücklichen Unterstützung der politischen Landesbehörden anempfohlen, die Vorlegung halbjähriger Berichte nach Wien angeordnet, endlich aber eine Studien- und Büchercensur-Hofcommission unter dem Vorsitze des Cardinal-Erzbischofs Grafen Migazzi und Swietens gebildet (3. Juni 1760), welcher besonders eine möglichst gleichförmige Durchführung der Studienvorschriften in allen deutsch-slavischen Ländern oblag. In den einzelnen Ländern selbst entstanden Provinzial-Studiencommissionen, deren Mitglieder die Facultätsdirectoren waren.

Nicht ohne Schwierigkeiten wurden die getroffenen Anordnungen verwirklicht. [2]) Die Superintendenturen erloschen größtentheils bald, ihre Pflichten aber giengen hinsichtlich der Gymnasien an die Kreishauptleute über. Der Jesuite Wagner erhielt Befehl, die bisherigen Schulbücher abzuändern. Er fügte der lateinischen Grammatik des Emanuel Alvarus, welche bis zur Syntax in Uebung blieb, eine deutsche Uebersetzung bei [3]) und entwarf dickleibige Chrestomathien (selecta) aus den Fabeldichtern, aus Nepos, Pontanus, Cato, Cäsar, Cicero, Curtius, Ovid. In die Poetik und Rhetorik wurden die institutiones Roghera's eingeführt; die selecta umfaßten hier Cicero und Livius, Ovid, Virgil, Horaz, Juvenal und Plautus. Ein Jesuit der böhmischen Provinz stellte die „opuscula germanica" zusammen, welche der lateinischen Grammatik und Stilistik ziemlich parallel liefen. Das Griechische wurde, auf Grundlage der linguae graecae rudimenta und verba simplicia et contracta, hauptsächlich an der Hand des catechismus graeco-latinus geübt; doch gab es auch eine Lectüre von Dialogen Lucians, Reden des Isokrates und Demosthenes, Menanders Sentenzen, Anakreons Oden und der Cyropädie. [4]) In der Geschichte hielt man sich noch an die 4 Monarchien, nach deren Abhandlung die Elemente der Geographie, Heraldik und Genealogie und jene der Kirchengeschichte folgten; die vaterländische Geschichte blieb ganz vernachläßigt, die

[1]) Bisher waren manches Jahr selbst an kleineren Universitäten bis zu 100 baccalaurei der Philosophie creirt worden.

[2]) Schon in der a. h. Resolution vom 25. Juni 1752 war angedeutet, daß man sich des Widerstrebens der Gesellschaft Jesu versehe, indem es daselbst hieß: „Sie habe jene Vorschriften ohne weitere Rückfragen, Bedenken oder berichtliche Anzeigen unfehlbar sogleich zu vollziehen, widrigens die Kaiserin widerspenstige Professoren unnachsichtlich abzusetzen entschlossen sei." Auch mußte M. Theresia im nächsten Jahre den Jesuiten Joseph Franz (welcher als Orientalist, erster Leiter der orientalischen Akademie und Lehrer des nachmaligen Kaisers Joseph in der Religion, Logik und Physik bekannt ist) entsenden, um solche Schwierigkeiten durch seinen Einfluß zu beheben.

[3]) Wie es mit selbiger in einer Zeit bestellt war, in welcher die zweite Blüteperiode deutscher Literatur bereits begonnen hatte, dafür einige Beispiele. S. 3. „Frage: Was ist ein nomen? Antw. Welches casus und keine tempora hat. Frage: Was ist ein nomen substantivum? Antw. Welches nur einen Artikel hat, wie musa, die Kunst und kann man nicht sagen: der, die, das Kunst". S. 35. „Ich wurde haben, Plusquamperfecti Conjunctivi, v. g. Ich wurde geliebt haben. Ich wird haben: Futuri Conjunctivi, v. g. Ich wird geliebt haben." S. 233. „Gerundium in Do, eine Weis bedeutend, z. B. Er hat seine Sach mit Spielen, Sauffen, Lieben verthan. Die Griechen seynd mit Versuchen nach Troja kommen. Die Seele wird mit Sitzen weis. Mit Schmidten werden wir Schmid. Mit Trohen einen schröken. Mit Unbild ertragen, und darum danksagen, wird man bei Hof angenehm." S. 262. „Welche an der Schwindsucht leiden, die verdrüßt es aller Sachen."

[4]) Dieselben fanden sich größtentheils in der chrestomathia graeca ad usum scholarum humaniorum universitatis Viennensis, Wien 1764.

Arithmetik führte bis zur Regel de Tri. Die von den Wiener Gymnasien ausgegangene Instruction pro scholis humanioribus wurde allen erbländischen Gymnasien vorgezeichnet (4. März 1764), aus denen unter andern auch die Schaukomödien verschwanden (19. Dec. 1768).

Auch die Bücher, deren sich die Professoren der philosophischen Studien zu bedienen hatten, sind längst verschollen; von ihren Verfassern hat nur der Mathematiker J. Liesganig sich einen dauernden Namen gegründet. Das Studiendirectorat, welches anfänglich von Jesuiten bekleidet worden war, gieng sehr bald an andere Personen über, deren Stellung sich als immer einflußreicher erwies. Das Facultätsdecanat wurde der freien Wahl des Doctorencollegiums mit Ausschluß der Professoren anheimgegeben (13. Febr. 1762), endlich die Besetzung der philosophischen Professuren durch den Jesuitenorden in eine Candidirung zu denselben verwandelt (19. März 1763).

Seit auf diese Art die Herrschaft der Jesuiten in der Mittelschule einen gewaltigen Stoß erlitten hatte, dauerte der kleine Krieg, zu welchem sich die Staatsbehörden und der größte Theil der anderen Orden mit dem Säcularklerus die Hand reichten, ununterbrochen fort, und gipfelte in dem Lehrplane des Grafen Pergen (s. o. S. 245), dessen Angriffe auf die Lehrthätigkeit geistlicher Orden hauptsächlich die verbreitetste und gefürchtetste aller kirchlichen Körperschaften im Auge hatten. [1])

Der Tod Swietens (18. Juni 1772) löste die Studienhofcommission vorübergehend auf, indem auch der Erzbischof, mit manchen beabsichtigten Neuerungen nicht einverstanden, sich zurückzog. Bald darauf aber öffnete die Aufhebung des Jesuitenordens (21. Juni 1773) den Studienreformen eine neue Bahn.

So lange dieses Ereignis namentlich in Oesterreich vorhergesehen und vorbereitet worden war, so wenig war doch der Staat in der Lage, die Erbschaft des Ordens in der Leitung der Mittelschulen sofort anzutreten. Deshalb beschäftigten sich die ersten Anordnungen nur mit dem Ordensvermögen, welches durch das Cabinetsschreiben vom 17. Sept. 1773 cum onere et commodo auf den Staat übernommen wurde. Die Sperre und Inventur begann sofort, nach und nach erfolgte auch die physische Uebernahme. Alle kleineren Entitäten wurden zur Veräußerung bestimmt, die größeren hingegen beibehalten und für Rechnung des Staats verwaltet, alle eingehenden Gelder an die Cameralkassen abgeführt, jedoch mit Ausschluß jener Objecte, die für rein geistliche oder für Humanitätszwecke bestimmt waren, so daß namentlich das Vermögen der Seminarien und Convicte seiner Natur nach der Einziehung nicht unterlag. Da der Lebensunterhalt der Ordensglieder und die Erhaltung der verschiedenen Ordensanstalten zunächst die wichtigste Aufgabe des Fonds bildeten, welcher aus dem Jesuitenvermögen hervorgieng, bezeichnete man ihn als den Exjesuitenfond. Nach Versorgung der Ordensglieder [2]) und Sicherung der vorhandenen Stiftungen und Verpflichtungen wurde er aber mit dem Cabinetsschreiben vom 25. Juni 1774 als ein zur Verbesserung des Studienwesens erworbener erklärt, weshalb allmählich der Name des Studienfonds für denselben aufkam und zuletzt als der alleinige erschien, weil seine Mittel immer mehr für Studienzwecke disponibel gemacht und von den meisten dieser Aufgabe widersprechenden Leistungen depurirt wurden.

Wenn auf diese Weise auch für die künftighin als Staatsanstalten fortbestehenden

[1]) Graf Pergen nahm in seinem Lehrplane auf beide Zweige der Mittelschulen, Gymnasien und Realschulen, Bedacht, schlug zur Heranbildung tauglicher Lehrer, welche er nicht aus irgend einem Orden genommen wissen wollte, eigene Seminarien vor, und statuirte zu genauer Erprobung der Lehrfähigkeit eigene, scharfe Prüfungen. Zur Leitung der Seminarien beabsichtigte der Verfasser des Lehrplans Gelehrte aus vorgeschritteneren deutschen Ländern zu berufen, selbst wenn sie Protestanten wären.

[2]) Die Pension von 200 fl. fiel hinweg, wenn ein Ex-Jesuit ein geistliches Beneficium — zu welchen sie vorzugsweise zu befördern waren — oder eine Anstellung bei dem Lehramte erhielt und hievon mindestens den gleichen Betrag als reines Einkommen bezog.

Mittelschulen pecuniäre Vorsorge getroffen war, so hielt doch M. Theresia eine **Beschränkung in der Zahl der Gymnasien** für unerläßlich. Dazu drängte einerseits der Mangel an Lehrkräften, welchem für geraume Zeit nur durch Anstellung von Ex-Jesuiten abgeholfen werden konnte [1]), andererseits aber die Vorliebe, womit sich die Regierung eben damals dem Volksschulwesen zuwandte und für dasselbe auf Kosten des Gymnasialunterrichts Raum und Mittel zu schaffen bemüht war. Da übrigens unter den Motiven der Aufhebung von Gymnasien auch die (in jener Zeit nicht völlig unbegründete) Befürchtung in den Vordergrund trat, eine übergroße Zahl von Gymnasien werde dem Ackerbau, Gewerbe und Handel zu viele tüchtige Kräfte entziehen, so traf die Maßregel nicht bloß ehemalige Jesuitengymnasien, allerdings aber meist unvollständige Gymnasien. Von den im J. 1773 bestandenen Gymnasien wurden demnach in den nächsten Jahren allmählich aufgehoben:

in Oesterreich unter der Ens: Wr. Neustadt, Melk, Horn; in Oesterreich ob der Ens: Steier; in Steiermark: Judenburg [2]), Gleisdorf; in Tirol und Vorarlberg: Hall [3]); in Böhmen: Krumau, Brzeznic, Jičin, Kuttenberg, Schlan, Schlackenwerth, Haida, Reichenau, Beneschau, Tepl, Saaz, Taus, Leipa, Weißwasser, Deutschbrod, Pardubic [4]); in Mähren: Hradisch, Teltsch, Auspitz, Gaya, Leipnik, Altwasser, Freiberg, Kromau; in Schlesien: Freudenthal.

In dem eben occupirten Galizien wurde die Zahl der Gymnasien — abgesehen von Zamosk — auf 6 (Lemberg, Przemyśl, Jaroslaw, Rzeszów, Tarnów, Neu-Sandec) beschränkt.

Die Seminarien der ehemaligen Jesuitengymnasien konnten bei ihrer geringen Dotirung nicht fortbestehen; aus den Stiftungscapitalien wurden allmählich Stipendien gegründet. Die Seminarien an den meisten andern Gymnasien erloschen von selbst. [5])

Aber eben so unaufschiebbar war eine bessere, vollständige, gleichförmige **Einrichtung** der verbleibenden Gymnasien, und die a. h. Entschließung vom 25. Jan. 1774 trug der unter **Kreßels** Vorsitze erneuerten Studienhofcommission (s. o. S. 246) die Erstattung von Vorschlägen auf, bei denen einerseits eine zusammenhängende Reform der Volksschulen, Gymnasien, Klosterstudien, Akademien und Universitäten im Auge behalten, andererseits die vorzugsweise Benützung der deutschen Sprache bei dem gesammten Unterrichte angestrebt werden solle.

[1]) Die Verlegenheiten, welche sich in den Vorträgen des obersten Kanzlers Grafen von **Blümegen** vom 2. u. 7. Oct. 1773 in Betreff der Besetzung der erledigten Lehrkanzeln aussprechen, wurden nicht wenig dadurch gesteigert, daß die Ex-Jesuiten durch die Aufhebungsbulle von dem Lehramte der Metaphysik und Ethik geradezu ausgeschlossen wurden, somit in den philosophischen Obligat-Cursen nur Mathematik und Physik lehren durften.

[2]) An dessen Stelle trat das Stiftsgymnasium zu St. Lambrecht.

[3]) Hiefür erhielten Botzen und Lienz je ein Gymnasium, Meran noch eine philosophische Lehranstalt.

[4]) Das Kosmanoser wurde nach Jung-Bunzlau, das Klattauer nach Pisek versetzt.

[5]) Die Zahl der Gymnasien vertheilte sich demnach im J. 1780 folgendermaßen:

	Zahl	Eines auf geogr. Q.-M.	Eines auf Bew.		Zahl	Eines auf geogr. Q.-M.	Eines auf Bew.
Oesterreich u. d. Ens	5	72	204,000	Tirol und			
„ ob. d. Ens	3	71	200,000	Vorarlberg	6	66	108,000
Steiermark	4	102	188,000	Böhmen	15	63	160,000
Kärnten	2	94	145,000	Mähren	9	45	126,000
Krain	2	91	184,000	Schlesien	4	24	70,000
Küstenland	2	45	97,000	Galizien	6	233	435,000
				Bukowina	0		

Philosophische Studien bestanden an den Universitäten zu Wien, Gratz, Innsbruck, Prag und Olmütz, an den Lyceen zu Linz, Klagenfurt, Laibach und Lemberg, an den Ordensanstalten zu Kremsmünster und Meran (letztere nur bis 1781); jenes zu Leitomyšl wurde aufgehoben.

Schon am 4. Mai 1774 legte die Commission einen wesentlich unter Martini's (s. o. S. 257) Betheiligung zu Stande gebrachten Plan für die philosophischen Studien vor, welcher am 3. Oct. 1774 die kaiserliche Genehmigung erhielt. Derselbe sollte zunächst in Wien, dann aber nach Möglichkeit an den sonstigen Universitäten, endlich in den Klosterstudien durchgeführt werden.

Der neue Lehrplan schränkte die Vacanzenzeit nochmals ein, gestattete außer den Sonn- und Festtagen nur einen wöchentlichen Ferialtag, machte die mathematisch-physikalischen Studien auch für die Candidaten der Theologie obligat, und ordnete die gesammten Lehrgegenstände, aus welchen jeder Hörer vor dem Uebertritte zu einer andern Facultät die Prüfung abzulegen hatte, dergestalt, daß im 1. Jahrgange Logik (mit Voraussendung des Wesentlichsten der Psychologie), Metaphysik (bei bloß historischer Behandlung der Streitfragen und gründlicher Erläuterung der Ontologie, namentlich ihres theologischen Theils) und Ethik (Moral- und Rechtsphilosophie) und die Elemente der reinen Mathematik (Arithmetik, Algebra, Geometrie und Trigonometrie), im 2. Jahrgange Physik (mit Beziehung auf die Bedürfnisse des Lebens) und angewandte Mathematik gelehrt werden sollten. [1]) Die Politik gieng nach und nach auch formell an die juridische Studienabtheilung über; Geschichte sammt ihren Hülfswissenschaften (da die mittlere und neuere, so wie die vaterländische, an den juridischen Facultäten gelehrt wurden), Naturgeschichte, höhere Mathematik und Astronomie, Aesthetik, classische und deutsche Literatur, sowie neuere Sprachen [2]), sollten als freie Gegenstände betrachtet werden. Die akademischen Würden der philosophischen Facultät zerfielen bloß in zwei: Magisterium, welches allein zum Correpetiren berechtigen und zum Lehrstuhle vorbereiten sollte, und Doctorat. Stifte und Klöster wurden aufgefordert, insbesondere die historischen und mathematischen Wissenschaften zu pflegen, damit „unter dem erquickenden Schatten der geistlichen Ruhe und Zufriedenheit die Wissenschaften zur Freude und Wohlfahrt des menschlichen Geschlechts bald aufblühen."

Länger währte es, bis über die Reorganisation der eigentlichen Gymnasien ein Beschluß gefaßt wurde. Bei Entscheidung dieser Fragen kämpften zwei Parteien gegen einander. Einerseits wurde der möglichste Anschluß an die Lehrmethode der Jesuiten vertheidigt [3]), andererseits aber die Herstellung einer Gemeinsamkeit der Unterrichts- und Bildungszustände mit jenen vorgeschrittenerer deutscher Länder — namentlich Sachsens und Preußens — angestrebt und die Einbürgerung der Grundsätze, welche in diesen Ländern sich bereits durch vieljährige Erfahrung bewährt hatten, in Oesterreich betont, wobei es

[1]) Lehrbücher: Baumeister, Fr. Chr., elementa philosophiae recentioris, Leipzig 1755; Wolf, mathesis in usum scholarum austriac. praescripta; Biwald, L., institutiones physicae, Grätz 1769.

[2]) Jedoch mit Ausnahme der englischen, deren Literatur für religions- und sittenverderblich galt (1778).

[3]) Kurz vor der Aufhebung des Ordens hatte Neumayer in lebendiger, begeisterter Darstellung die Unterrichtsmethode des Ordens und ihre Erfolge gefeiert. Jedoch auch außerhalb der Kreise desselben fehlte es nicht an Vertheidigern der jesuitischen Lehrmethode. Einer der entschiedensten ist der Verfasser des Büchleins „die alte und die neue Lehrart in den untern Schulen Deutschlands," Straßburg 1775, worin die Verdienste der grammatischen Arbeiten des Alvarus, die Vorzüge der Latinität Stradas und anderer Historiker, des Redekünstlers Perpinian u. s. f., des Dichters Sarbievius u. a. m., die Annehmlichkeit und Nützlichkeit der „Argumenteln" — bei geringer Anrechnung der „Grammatikalböcke" —, die Ausdehnung und Methode der lateinischen Lectüre, die fleißige Erklärung griechischer Autoren bis zu den „Auszügen aus Homer, Sophokles, Euripides und Pindar," — obschon es „eine Zeit gab, wo diese Sprache im Orden minder geschätzt wurde" —, die Aufnahme der Muttersprache in den Unterricht und die Werke eines Denis, Mastalier, Regelsberger u. s. f., die Beschäftigung mit Arithmetik und Geschichte und anderen „Nebendingen", die Anleitung zur Rede- und Dichtkunst, die theatralischen Uebungen, die Disciplin, und das Hinwirken auf christliche Gesinnung u. s. w. u. s. w. in das glänzendste Licht gestellt werden.

an der Ueberzeugung nicht fehlte, man könne es in der Durchführung recht wohl selbst jenen Ländern zuvorthun.

Der bedeutsamste der Lehrpläne, die in letzterem Sinne auftauchten, war das Werk des Wiener Professors J. M. v. Heß, welcher den Grundriß einer völlig neuen Einrichtung der österreichischen Gymnasien entwarf.[1]) Er betrachtete die Gymnasien als Vorbereitungsanstalten für höhere wissenschaftliche Studien auf Grund einer allgemeinen Bildung, und ließ nur in untergeordneter Weise ihre gleichzeitige Gestaltung zu Vorbereitungsschulen für gewiße praktische Berufsarten zu. Auch er war begeistert für die sogenannte sokratische Lehrmethode, unter welcher er aber nur eine dialogische Form der Mittheilung und Erörterung bei dem Unterrichte verstand. Er betonte sehr stark das stufenweise Aufsteigen, die anregende Kraft, die Individualisirung des Unterrichts, und legte ein großes Gewicht auf das erziehende Moment, welches in jedem Unterrichtsfache liegt. Ein ganz veränderter Geist sollte demgemäß in das österreichische Gymnasialwesen kommen.[2])

Gymnasien mit 5 Classen und Akademien mit 2 Jahrgängen sollten zwar als getrennte Lehranstalten bestehen, aber ein solcher Zusammenhang zwischen beiden hergestellt werden, daß alle Kenntnisse, welche auf den Gymnasien gepflegt werden, auch ihre fernere Entwicklung auf den Akademien zu suchen hätten. Der Unterricht in der lateinischen Sprache, wesentlich verbessert und ausschließend auf die Lectüre classischer Schriftsteller basirt, sollte zwar noch immer den Mittelpunct der Lehrgegenstände bilden[3]), aber auch die griechische Sprache von der 1. Classe an mit allmählich wachsender Stundenzahl in den Kreis derselben eintreten[4]), und die deutsche Sprache einen weiteren Zweig bilden, welcher (ohne dogmatische Bearbeitung) namentlich durch Chrestomathien die bisher der Jugend Oesterreichs fast fremd gebliebenen Schätze der sich entwickelnden deutschen Literatur ihr zuzuführen hätte.[5]) Deutsch und Latein wären vorzüglich mit Rücksicht auf Stilistik zu treiben; die Rhetorik hätte mit der Lectüre griechischer und lateinischer Redner, die Poetik mit jener der classischen Dichter zusammenzufallen. Naturwissenschaften (bis zur Anatomie und Physiologie des Menschen) und Mathematik (bis zur Mechanik und Architektur fortschreitend) sollten sich den Sprachfächern anschließen,

[1]) Matthias Ignaz von Heß, ein Würzburger, wurde durch seinen gewesenen Lehrer, den als Hofrath am k. k. Haus- und Staatsarchiv angestellten Historiker M. J. Schmidt, nach Wien berufen und erhielt im J. 1774 die Professur der Literatur und allgemeinen Geschichte an der Wiener Universität; schon am 7. Juni 1776 raffte ihn der Tod nach kaum zurückgelegtem 30. Lebensjahre hinweg. Sein Freund und Schüler C. D. Bartsch edirte den Lehrplan unter dem Titel „Gedanken über Einrichtung des Schulwesens" Halle 1778; der Auszug war als „Entwurf zur Einrichtung der Gymnasien in den k. k. Erblanden" anonym im J. 1775 erschienen. Erst in neuester Zeit lenkte die verdiente Aufmerksamkeit auf ihn ein Artikel der deutschen Vierteljahrsschrift (1855 Bd. III. „das österr. Unterrichtswesen").

[2]) Heß selbst stellt als die Grundgesetze des Gymnasialunterrichts auf: 1) daß er durch Gradation und Subordination der Kenntnisse dem Gange des menschlichen Erkenntnisvermögens angemessen sei; 2) daß er sich der Vatersorge nähere und deshalb möglichst individualisire; 3) daß er das künftige Leben des Christen und Bürgers sich zum Ziele mache.

[3]) Schon damals war es nöthig, das Bürgerrecht des Lateins in den Mittelschulen gegen die Verfolgungen der „Realisten" zu schützen. Heß legte bei Lösung dieser Aufgabe ein vielleicht übermäßiges Gewicht auf die Bedeutung des Lateins als allgemeiner Gelehrtensprache.

[4]) Doch wollte Heß dem Griechischen keineswegs gleiche Rechte und Pflege mit dem Latein und der Muttersprache gestatten, weil er in ersterem eben nicht die Universalsprache der gelehrten Welt, sondern nur eine Quelle umfassender Lectüre und ein hermeneutisches Hülfsmittel für das Verständnis des Neuen Testaments und aller wissenschaftlichen Terminologie sah.

[5]) Selbst einer noch späteren Zeit voraneilend schlug Heß auch die Aufnahme der czechischen, polnischen und magyarischen Sprache in den Gymnasialunterricht vor, soweit dieselben die Muttersprache der Mehrzahl von Schülern eines Gymnasiums bilden.

so daß selbst die Lectüre der alten Schriftsteller [1]), noch mehr aber jene nützlicher Stücke aus Neueren dazu dienen, Realkenntnisse zu erzielen. Für den geographischen Elementarunterricht wurde die Reisemethode gewählt. Die Geschichte, zuerst biographisch, dann geographisch und ethnographisch, endlich synchronistisch behandelt [2]), sollte gleichsam die Erfahrungen des Lebens anticipiren und als exemplificirte Sittenlehre dem religiös-moralischen Unterrichte die Hand bieten, welcher an die Spitze aller Lehrgegenstände zu stellen sei. [3]) Die modernen Sprachen wurden unter dem Gesichtspuncte propädeutischer Aesthetik aufgefaßt, das Zeichnen als freier Unterrichtsgegenstand betrachtet, die körperliche Gymnastik als frommer Wunsch bezeichnet. Die Zahl der wöchentlichen Lehrstunden in sämmtlichen 5 Gymnasialclassen betrug 128, wovon 15 auf die Religions- und Sittenlehre (einschließlich der sonntäglichen Exhorten), 30 auf die lateinische, je 18 auf die griechische und deutsche Sprache, eben so viele auf Geographie und Geschichte und auf Naturwissenschaften, 11 auf Mathematik entfielen; weitere 18 waren den neueren Sprachen zugedacht. Bei jedem einzelnen Lehrgegenstande wurden Bedeutung, Umfang und Grenze des Unterrichts angegeben und die trefflichsten Winke für methodische Behandlung ertheilt.

Heß widmete aber auch der Lehrerbildung eine vorzügliche Sorge. Statt der Classenlehrer sollen Fachlehrer eingeführt werden; jeder Candidat müße eine gründliche philologische Bildung und die specielle Kenntnis eines anderen Lehrfachs besitzen. Ueber Encyklopädie und Methodologie der Gymnasialfächer [4]) werden an jeder Universität ordentliche Vorlesungen gehalten, überdies aber die Candidaten, welche im Falle der Dürftigkeit Stipendien genießen, „zu gelehrten Cercles vereinigt und zur möglichst freien Benützung der Bibliotheken [5]) des Staats, der geistlichen Corporationen oder privater Mäcenaten zugelassen" werden.

Die Lehramtsprüfung beabsichtigt die Erforschung der gesammten didaktischen und wissenschaftlichen Befähigung der Examinanden in dialektischer Form auf Grundlage ihrer eigenen Dissertationen. Das bisherige Monopol der Erziehung in den Händen der Klostergeistlichkeit mußte von selbst wegfallen; Heß empfahl, ohne Ausschließung der Ordensmänner [6]), gänzlich freie Concurrenz aller Stände bei Besetzung der Lehrerstellen und sprach sogar von Berufungen protestantischer Schulleute.

[1]) Schon das Lesebuch der 1. Classe soll Fragmente des Cicero und Plinius d. J. für Moral, des Varro und Columella für Landwirthschaft, des älteren Plinius für Naturgeschichte, des Celsus für Diätetik, des Mela für Erdkunde u. s. w. bringen, nicht aber „den Schüler mit dem selbstfabricirten Latein des Comenius in Küche und Brauhaus, zum Schneider und Schuster begleiten."

[2]) Die Originalstellen der Quellen-Schriftsteller sollen dabei für das Alterthum in der eigenen Sprache derselben stets gelesen und erläutert werden; zur Beleuchtung dienen Abbildungen von Monumenten, Münzen, Gemmen und anderen Antiquitäten.

[3]) „Männliche Gottesfurcht" soll das Ziel des gesammten Gymnasialunterrichts sein, und bei jedem Anlasse der wahre Werth der Tugend und das dauerhafte Glück, welches sie gewährt, sichtbar gemacht werden; deshalb wird auch für die 2. Classe die Lectüre des Atticus, des Agricola, und des plinianischen Panegyricus, für die 3. einiger Biographien Plutarchs, für die 4. Cicero's de officiis, für die 5. Marc Aurels anempfohlen, da Uebung im Latein und Griechischen bei Heß fast mit jedem anderen Unterricht wieder verbunden wird.

[4]) Heß fügte seiner Arbeit auch den Entwurf einer solchen institutio rei scholasticae bei, in welchem er zugleich die vorzüglichsten Schriftsteller über Methodologie und Didaktik eines jeden Unterrichtszweiges namhaft machte.

[5]) Seiner energischen Anregung verdankte Wien die Vereinigung der drei ehemaligen Jesuitenbibliotheken mit anderen Sammlungen zu der „Universitätsbibliothek", welche am 13. Mai 1777 der allgemeinen Benützung übergeben wurde, während bis dahin die großen Bücherschätze Oesterreichs meist unbenützt schlummerten.

[6]) Aus Ersparnisrücksichten befürwortet Heß sogar die vorzugsweise Berücksichtigung der

Um das Wesen und die Bedeutung der neuen Organisirung allgemein verständlich zu machen und weiter auszubilden, sollte endlich ein pädagogisches Wochenblatt unter dem Titel „Beiträge zum Schulwesen" als officielle Publication an das Licht treten. [1]) Für dieselbe bestimmte Heß selbst eine Reihe von Abhandlungen über die Methode u. s. w., stellte die Mitwirkung namhafter Gelehrter des Inlands (z. B. Martini, Sonnenfels, Jacquin, Cranz, Scopoli, Born, Hell, Denis, Mastalier, Eckhel u. a.) in Aussicht und hoffte Einsendungen ausländischer Schulmänner (namentlich Ernesti und Heyne). Als Frucht des neuen Geistes, welcher durch diese Einrichtungen allmählich in die Lehrerwelt kommen mußte, erwartete er auch die Abfassung besserer Schulbücher, deren gänzlicher Mangel der sofortigen Verwirklichung des neuen Planes allerdings mächtig entgegenstand. Ohne die Nothwendigkeit jeder thunlichen Ersparnis für den österreichischen Staatshaushalt zu verkennen, hielt Heß überall an dem Grundsatze fest, daß ungerechtfertigte Sparsamkeit auf dem Gebiete des öffentlichen Unterrichts am Ende wahre Armut nach sich ziehen müße. [2])

Obwohl die eigentliche Akademie nicht den Gegenstand des detaillirten Plans bildete, deutete Heß für dieselbe doch an, daß nur Religionslehre mit 4 und Philosophie mit 13 Stunden für alle Zöglinge, Geschichte (6), Landwirthschaft (3) und Einleitung in das Fabriken- und Manufacturwesen (6), für künftige Theologen und Juristen, für erstere allein Diätetik (3), für letztere Statistik (6), Chemie und Metallurgie (3), für künftige Mediciner endlich Materia medica (3), Pharmakologie (3), specielle Anatomie und Physiologie (6) [3]) obligat sein solle und philologisch-ästhetische Uebungen im Schreiben und Vortragen (in 4wöchentlichen Stunden), je nach der künftigen Berufsart gesondert, zu treiben wären. Recapitulation der Mathematik und Physik (6) könnte dem freien Willen der Zöglinge überlassen bleiben.

Den Heß'schen Entwurf in seiner Genialität vollkommen würdigend, legte Martini den ganzen Lehrplan mit warmer Anempfehlung der Studienhofcommission vor. Nach Martini's Rath arbeitete Heß einen Uebergangsentwurf aus, welcher ohne Preisgebung der Principien sich mehr an die gegebenen Verhältnisse anschloß [4]), und dieser Auszug wurde sowohl der Kaiserin unterbreitet, als auch auf ihren Befehl sämmtlichen politischen Landesbehörden zur Begutachtung mitgetheilt, ja sogar eine Uebergangsverordnung ausgearbeitet. [5])

Klostergeistlichkeit und nimmt dieselbe gegen die Anschuldigung unwissenschaftlichen Zurückbleibens in Schutz.

[1]) Als Muster bezeichnet Heß die Nördlinger „allgemeine Bibliothek für das Schul- und Erziehungswesen in Deutschland" (welche seit 1766 erschien).

[2]) Mit großer Entschiedenheit spricht er deshalb auch gegen die Ueberfüllung der Classen, welche damals schon nicht selten 150—160 Schüler zählten.

[3]) An der medicinischen Facultät studirte man fast nur Pathologie und gieng sofort zur Klinik über.

[4]) Er begnügte sich mit 94 wöchentlichen Lehrstunden, wovon 5 dem Religionslehrer, 44 den Lehrern der lateinischen und deutschen Sprache (cumulativ), des Stils (III. Erzählungen, Briefe, Gespräche) und der schönen Wissenschaften, 13 dem Lehrer der griechischen Sprache, 15 jenem der Geschichte (I. Geographie, II. universalhistorische Uebersicht und orientalisches Alterthum, III. Griechen und Röiner — sammt Mythologie und Alterthümern —, IV. Mittelalter am Faden der deutschen Geschichte, V. Neuzeit), 8 der Mathematik (I. Arithmetik, II. Geometrie, III. Mechanik, IV. Hydraulik), 9 den Naturwissenschaften (II. Teleologie nach einer Chrestomathie aus Plinius, Barro 2c., III. Experimentalphysik, IV. Mineralogie und Botanik, V. Zoologie und Diätetik) zufallen sollen. Kalligraphie ist obligat für die eines solchen Unterrichts Bedürftigen, Zeichnen hingegen und moderne Sprachen ganz frei. Schriftliche Arbeiten werden sehr stark betont, das Aufsteigen in eine höhere Classe von dem Gesammterfolge innerhalb einer niederen abhängig gemacht. Der Religionslehrer soll sich auf das Katechisiren und Predigen beschränken.

[5]) Dieselbe betraf theils die Ausmittlung der Qualification der bisherigen Classenlehrer für

Allein noch hatte der Gedanke, daß das Gymnasium keine philologische Fachschule sein solle, in Oesterreich nicht Wurzel geschlagen. Während competente Fachmänner den Gymnasiallehrplan mit Enthusiasmus feierten [1]), war über seine Durchführung bereits der Stab gebrochen. Die politischen Landesbehörden hatten sich theilweise entschieden gegen ihn ausgesprochen, und Hofrath A. F. Kollar [2]) als damaliger Director des philosophischen Studiums und Referent bei der Studienhofcommission die Ueberbürdung der Knaben mit verschiedenen Lehrgegenständen und die daraus zu befürchtende Ungründlichkeit im Erlernen der einzelnen geltend gemacht. Da auch Greiner auf Seite der Gegner Martinis und des Lehrplans trat und beide Theile sich mit seltener Heftigkeit bekämpften, beauftragte die Kaiserin den Vorsteher der savoyischen Ritterakademie, Gratian Marx [3]), sein Gutachten zu erstatten. Er that es nach längerem Sträuben, sich in den bereits sehr verbitterten Streit einzulassen, und faßte einen Bericht ab, welchen er vor einer eigens gebildeten außerordentlichen Hofcommission (unter dem Vorsitze des früheren obersten Kanzlers Grafen Hatzfeld) vertheidigte (9. Sept. 1775). In diesen Bericht hatte er den vollständigen Entwurf eines Lehrplans aufgenommen, der von jener Commission und bald darauf vom Staatsrathe gutgeheißen und von der Kaiserin sanctionirt wurde (13. Oct. 1775). [4]) Marx erhielt die Ernennung zum Mitgliede der Studienhofcommission und zum Director humaniorum in Oesterreich unter der Ens.

Schon nach geendigtem Schuljahre 1763 waren die Ordensvorsteher der österreichischen Piaristen zusammengetreten und hatten sich über einzelne Aenderungen des Unterrichtsgangs und der Lehrmethode verständigt. Mit Berücksichtigung dieser Vorschläge

die Fächer, theils den Stand und die Vermehrung der Gymnasialbibliotheken und sonstigen Lehrmittelsammlungen, theils den Umfang des Unterrichts in jedem Gegenstand.

[1]) Göttinger gelehrte Anzeigen, 1776 S. 293 f. „Ueberhaupt ist bei diesen Schriften des Recensenten Gedanke oft dieser gewesen, daß die Protestanten in Gefahr stehen, von denjenigen zurückgelassen zu werden, denen sie bisher Vorgänger und Muster gewesen" — und 1779, S. 655 f. „Wir haben die so gründlichen Gedanken des Verfassers .... mit nicht geringem Vergnügen nochmals gelesen." Freundschaftliche Briefe (eines österreichischen Ordensmannes) an den Herrn von S—t, 1776 S. 51 ff. „Es ist in diesem Entwurfe alles gesammelt, was bisher gutes über die Einrichtung der höheren und niederen Schulen gesagt worden." „Durch den neueren Schulplan hat man die Erziehung des Gelehrten und des Bürgers zusammenzuschmelzen gesucht, d. h. der Entwurf verbindet die gelehrte Erziehung mit der bürgerlichen, aber nicht die bürgerliche mit der gelehrten." Resewitz, Gedanken, Vorschläge und Wünsche zur Verbesserung der öffentlichen Erziehung, Berlin und Stettin 1778, I. 1. S. 59 f. „die Güte des Entwurfes, welcher den jugendlichen Unterricht von den ersten Elementen an bis zur akademischen Zeit Stufe vor Stufe auseinandersetzt, ungemein viel richtige Anschauung der menschlichen Fähigkeit, wahre Einsicht in den Zweck alles Unterrichts und einen Geist zeigt, der das Ganze in seinen Theilen zu überschauen weiß."

[2]) Adam Franz Kollar von Keresztén, nach seinem freiwilligen Austritte aus dem Jesuitenorden (1748) van Swietens vorzüglichster Hülfsbeamter bei Verwaltung der Hofbibliothek, endlich seines Gönners Nachfolger in derselben, hat sich durch eine Reihe trefflicher philosophischer, orientalistischer und historischer Arbeiten einen Ehrenplatz unter den Literaten Oesterreichs gesichert. Sein Lieblingsgedanke war ein Lehrplan, in welchem die griechische Sprache die bisherige Rolle des Lateins bei dem Gymnasialunterricht zu übernehmen gehabt hätte. Als die Wagnerschen Schulbücher nicht mehr genügten, verfaßte Kollar neue, welche zwar gedruckt, aber niemals in die Schulen eingeführt wurden.

[3]) Im J. 1737 war er in den Piaristenorden getreten und hatte sich als Professer der Gymnasial- und der philosophischen Gegenstände ausgezeichnet. Die savoyische (von einer geborenen Fürstin Liechtenstein, vermählten Prinzessin von Savoyen-Carignan begründete) Akademie wurde im J. 1778 mit dem Theresianum vereinigt.

[4]) Vgl. „Gratian Marx, Studienreformator in Oesterreich", im Archiv für Geschichte, Staatenkunde, Literatur und Kunst, XXI. Jahrgang S. 701 ff.

und einzelner sonst räthlich erschienenen Modificationen hatte Marx seinen Lehrplan auf die alte Lehrweise der Piaristen begründet, welche nunmehr die Herrschaft der ratio studiorum über die österreichischen Gymnasien erbte.

Durch diesen Lehrplan wurden die „Grammaticalclassen" auf 3 vermindert, welchen die beiden „Humanitätsclassen" wie bisher folgten. Die Grammaticallehrer sollten mit ihren Schülern aufsteigen, die Humanitätslehrer aber nicht wechseln. Die Gymnasien selbst zerfielen in drei Classen: 1) jene in den Landeshauptstädten und zwar in Wien, Gratz, Innsbruck, Prag und Olmütz mit dem Gehalte von 400 fl., zu Linz, Klagenfurt, Laibach, Görz, Triest, Brünn, Troppau und Lemberg mit jenem von 300 fl. für jeden Lehrer; 2) die theils an einen Orden mit dem Gehalte von 150 fl. für jeden Lehrer zu übergebenden theils von weltlichen Lehrern mit dem Gehalt von 200 fl. zu versehenden; 3) die von geistlichen Corporationen allein erhaltenen. Doch seien alle Gymnasien landesfürstlich, so daß auch die Leiter und Lehrer aus dem geistlichen Stande hinsichtlich des Lehramts nur den Staatsbehörden unterstehen. [1])

Die Instructionen vom 15. Oct. 1775 und 3. Apr. 1776 stellten folgende Grundzüge des Lehrvorganges fest.

„Zu den Gymnasialstudien darf kein Knabe zugelassen werden, welcher nicht das 10. Lebensjahr erreicht und eine von dem Director, dem Lehrer der ersten Classe und dem Katecheten mit Umsicht vorzunehmende Prüfung aus der Religionslehre, dem Lesen und Schreiben deutscher und lateinischer Schrift, der deutschen und den Anfangsgründen der lateinischen Grammatik und dem Rechnen mit genügendem Erfolge bestanden hat. Wo Armut mit dem Mangel besonderer Befähigung zusammentrifft, ist ein Aufnahmsbewerber stets abzuweisen."

„Die den Studien bereits gewidmete Jugend ist aus allen Kräften zu vollständiger Erlernung der lateinischen Sprache anzuhalten, hierzu die Uebung im Sprechen als unfehlbares Mittel zu erwählen, nebst der Fertigkeit auf die Reinheit des mündlichen und schriftlichen Ausdrucks das Augenmerk zu richten, und zu diesem Ende die Lectüre der schon sonst vorgeschriebenen Classiker, wenigstens nach den in die Schulbücher eingeschalteten Auszügen, fleißig zu betreiben. Deutsche Ausarbeitungen sind stets mit den lateinischen zu verbinden."

„Die erziehende Thätigkeit der Schule steht im Vordergrunde; nachsichtslose Strenge gegen Ausgelassenheit, regelmäßiges (knieend zu verrichtendes) Schulgebet, Vortrag auferbaulicher Erzählungen sind ihre Mittel. Zur Förderung des Unterrichts [2]) wird fleißigste Präparation des Lehrers, populäre Fassung des Lehrvortrages, stufenweiser Fortschritt desselben, regelmäßige Benützung des Tabellarisirens [3]), häufiges Examiniren, tägliche Auferlegung kürzerer, für Sonn- oder Recreationstage längerer Hauspensa anempfohlen. Belohnungen und Strafen sollen mit reifer Ueberlegung und strengster Unparteilichkeit angewendet werden; soweit nur immer möglich, sind Schläge oder erniedrigende Strafen zu vermeiden."

„Nach dem Schlusse des ersten Halbjahrs finden vom Osterdienstage an die österlichen, nach dem Schlusse des zweiten Halbjahrs um den 15.—19. September die herbst-

[1]) Von den 58 Gymnasien der deutsch-slavischen Länder, welche im Jahre 1780 bestanden, gehörten 14 dem Piaristenorden (Wien-Josephstadt, Krems, Freistadt, Görz, Prag-Neustadt, Budweis, Duppau, Brüx, Bunzlau, Leitomyšl, Nikolsburg, Kremsier, Straznic, Weißwasser), 7 dem Benedictinerorden (St. Pölten, Kremsmünster, Leoben, St. Lambrecht, St. Paul, Meran, Braunau), 2 dem Franciscanerorden (Neustadtl, Botzen), 2 dem Dominicanerorden (Pilsen, Komotau), je 1 den Karmelitern (Lienz), Prämonstratensern (Bruck) und Cisterziensern (Saar) an; die 30 übrigen waren Lehrern weltgeistlichen Standes (meist Ex-Jesuiten) oder Laien anvertraut.

[2]) „Die Lehrer sollen sich möglichst vor dem Scheine hüten, als wollten sie die ihnen zukommende Mühe und Arbeit auf den etwa vorfindigen Hausinstructor übertragen."

[3]) Den Lehrern der untersten Classen wurde noch insbesondere die Benützung des Felbiger'schen Methodenbuches und der fleißige Besuch des Normalschulunterrichts anempfohlen.

lichen Prüfungen unter dem Vorsitze des Directors oder eines ernannten Präses und in Gegenwart des Präfecten öffentlich statt. Zu denselben legt jeder Lehrer eine schriftliche Prüfungsarbeit sämmtlicher Schüler und eine gewissenhafte Classification derselben nach 4 Rubriken (mores, talentum, applicatio, profectus) vor. Nach erfolgter Richtigstellung werden diese Classificationen, jedoch mit Beschränkung auf das Gesammturtheil erster, zweiter oder dritter Classe, in Druck gelegt und mit angemessener Feierlichkeit bekannt gemacht. Bei der herbstlichen Classenverlesung findet eine Vertheilung von (höchstens 3) Prämien statt, welche aus Medaillen mit dem Brustbilde der Kaiserin [1]) bestehen. Die Angehörigen ganz ungeeignet befundener Schüler sind sofort einzuladen, dieselben von dem Gymnasium zurückzuziehen; Wiederholung der Classe darf nur ein einziges Mal eintreten, die Vorrückung kann ausnahmsweise auch zur Osterzeit bewilligt werden. Die Semestralzeugnisse (Attestata) und Absolutorien (Testimonia) sind in genauer Uebereinstimmung mit dem Classificationsprotokolle auszufertigen."

Was das Detail des Lehrgangs anbetrifft, so konnte derselbe nur allmählich in das Leben treten, so wie die neuen Lehrbücher erschienen. Für den Beginn wurde deshalb Folgendes verfügt:

„In der I. Classe ist die gesammte lateinische Formenlehre sammt den leichtesten Regeln der Syntax vorzunehmen und die Aneignung des Wortschatzes zu beginnen. Die Gedächtnisverse des Alvarus, passende Stücke aus dem Orbis pictus des Comenius [2]), eine mäßige Sammlung von Wurzelwörtern und einfache Dialoge sind hierbei zu memoriren. Das Lehrziel ist fehlerloses Lateinsprechen. Von sonstigen Gegenständen ist die Aneignung des griechischen Alphabets (in je einer wöchentlichen Halbstunde des zweiten Semesters), Einleitung in die Geographie, Vaterlandskunde, endlich Geschichte des orientalischen Alterthums zu betreiben. Für den Religionsunterricht wird der größere Sagan'sche Katechismus gebraucht."

„Was die höheren Classen anbelangt, so sind die Lehrer zur Abwechslung und Erholung der Jugend dahin anzuweisen oder vielmehr aufzumuntern, daß sie aus eigenem Fleiße inzwischen der ihnen anvertrauten Classe einige nutzbare Kenntnisse beizubringen sich angelegen sein lassen (z. B. aus der Geographie die Vaterlandskunde, aus der alten Geschichte moralisch erhebende Erzählungen und Charakterschilderungen, aus der neuen die Biographien der habsburgischen Kaiser, aus den Naturwissenschaften die Lehre von den Elementen und populäre Botanik). Nur wo bereits eine zweckmäßige Einrichtung hinsichtlich dieser Lehrgegenstände besteht, hat es dabei zu verbleiben."

Eine weitere Instruction folgte, als das Erscheinen eines Schulbuchs für die I. und II. Classe [3]) auch den Unterricht letzterer zu reorganisiren gestattete. Dieselbe sollte den Abschluß der lateinischen Syntax bringen, hierauf zur Verfertigung deutscher und lateinischer Gespräche anleiten, das Stück de civilitate morum puerilium in das Deutsche übertragen, und im zweiten Halbjahre mit der Lesung jener Chrestomathie beginnen, welche Chompré unter dem Titel „selecta latini sermonis exemplaria" herausgegeben hatte, das Lateinsprechen zur Geläufigkeit entwickeln. Im Griechischen war die Grammatik bis zum Zeitwort zu führen. [4])

Mit der Einführung zweier fernerer Schulbücher [5]) stand eine abermalige Er-

[1]) Die Legende lautete: Maria Theresia Augusta Mator Scientiarum bonarumque artium. Auf dem Avers vertheilte Minerva, auf ein Medusenschild gestützt, Bücher; Ueberschrift: Minervae pacificae providentia, Unterschrift: Humanitatis studiis instauratis 1774.

[2]) Ueber den Gebrauch des orbis pictus oder vielmehr eines eigens veranstalteten Auszugs folgte eine sehr umständliche Instruction, welche namentlich die Beibringung naturhistorischer Kenntnisse aus demselben betonte.

[3]) Anleitung zur lateinischen Sprache I. u. II. Theil. Wien 1776.

[4]) Anleitung zur griechischen Sprache, 2 Theile (erschien erst 1780 vollständig).

[5]) Institutionum grammaticarum pars tertia, und Institutiones ad eloquentiam, pars prior et posterior. Wien 1777 f.

weiterung der Reorganisirung (19. Oct. 1776) im Zusammenhange. Laut derselben sollte in der III. Classe vor allem die Lehre de puritate sermonis latini, hierauf die Epistolographie und Prosodie mit ihrer Anwendung auf die lateinische und deutsche Sprache, und der zweite Theil der Chompré'schen Auszüge (hauptsächlich aus den philosophischen Schriften Ciceros und aus Valerius Maximus), aus dem Griechischen aber die Formenlehre des Verbums den Schülern beigebracht werden. Aller Sprachunterricht ist von dieser Classe an in lateinischem Vortrage zu ertheilen.

Wenn schon die Zulassung zu derselben an genaue Kenntnis des Lateins gebunden ist, so gilt dies in verstärktem Maße von dem Uebertritte aus ihr in die IV. (nunmehr Rhetorica); alle nicht hinreichend vorbereiteten Schüler sind sofort zurückzuweisen [1]). Die IV. Classe hat die Aufsätze stufenweise bis zur Ausarbeitung einer Rede zuerst theoretisch zu entwickeln, dann aber in lateinischer und deutscher Sprache einzuüben, den 3. u. 4. Theil Chompré's vorzunehmen, hierbei aber die Jugend namentlich auch mit Vegetius, Frontinus, Columella, Celsus und dem älteren Plinius bekannt zu machen. Endlich soll die V. Classe (Poësis) die Mythologie, die Lehre von der poetischen Elocution und Imitation vornehmen, die Verfertigung von Versen selbst aber dem Privatfleiße überlassen und neben einzelnen lateinischen Stilübungen vorzüglich deutsche rednerische Exercitien zur regelmäßigen Beschäftigung der Schüler machen. Die lateinische Lectüre ist den zwei letzten Bänden Chomprés zu entnehmen.

Für die IV. und V. Classe wurde ein eigener Lehrer der griechischen Sprache aufgestellt, welcher an den Recreationstagen den fähigeren Schülern beider Classen Stücke aus griechischen Schriftstellern nach der bestehenden Chrestomathie zu erklären hatte. [2]) Seine Classification hatte auf das Gesammturtheil über einen Schüler nur insoferne Einfluß, als keine Prämie ohne einen erfolgreichen Fortgang aus dem Griechischen zu erlangen war.

Nach Vollendung der Schulbücher für die „Nebengegenstände" [3]) wurden auch diese in die Classen vertheilt, und zwar: Geschichte (I. Biblische, II. Orientalische und griechische, III. Römische, IV. Deutsche, V. Oesterreichische [4]), Geographie (I. u. II. Deutschland, III. Norden, Westen und Süden Europas, II. u. III. Geographie des Alterthums IV. Ost-Europa, V. Asien, Afrika, Amerika [5]), römische Alterthümer (II—IV.) [6]), Mathematik (I—III. Arithmetik deutsch, IV. lateinisch, V. Algebra und leichtere Sätze der Geometrie [7]), Naturgeschichte (II—IV.) und Physik (I.) [8]).

Der Religionsunterricht wurde den Bischöfen übergeben, sollte jedoch ausschließend nach dem Felbigerschen Katechismus ertheilt werden.

[1]) Die Söhne von Angehörigen des im Unterthänigkeitsverhältnisse stehenden Bauernstandes bedurften noch bis zum J. 1804 eine besondere Bewilligung der politischen Landesbehörde, um ihre Studien über die Grammaticalclassen hinaus fortzusetzen.

[2]) Für diese Schüler waren bestimmt: Supplementa grammaticae graecae und Chrestomathia graeca cum lexico hermeneutico-analytico (welches nur zu oft die etwas schwereren Formen vollständig analysirte).

[3]) Gratian Marx hatte die lateinischen Grammatiken und Institutiones fast allein verfaßt; für die übrigen Gegenstände zog er den Piaristen J. Schmidt bei, welcher auch an der griechischen Grammatik und Chrestomathie betheiligt gewesen war. Der Druck und Verschleiß sämmtlicher Gymnasialschulbücher wurde dem Hofbuchdrucker v. Trattnern überlassen.

[4]) Lehrbuch der allgemeinen Weltgeschichte, 5 Theile. In jedem Lande mußte auch noch die Particulargeschichte desselben an den Gymnasien gelehrt werden.

[5]) Erdbeschreibung, 5 Theile, mit einem Anhange von der alten Erdkugel, von der Chronologie und Heraldik.

[6]) Auszug von den Sitten und Gebräuchen der alten Römer.

[7]) Elementa Arithmeticae, Geometriae et Algebrae — für die untern Classen dienten die Rechenbücher der Volksschule.

[8]) Kenntnisse von natürlichen Dingen, d. i. Elemente der Naturgeschichte aller drei Reiche, und eine leicht faßliche Naturlehre.

Der Uebertritt aus dem Gymnasium in die philosophischen Studien sollte abermals von einer Prüfung abhängen, welche in Gegenwart der Professoren der letzteren aus sämmtlichen Gymnasialgegenständen vorzunehmen war (3. Jan. 1776, 8. März 1777).

Die unmittelbare Leitung eines Gymnasiums erhielt der Präfect; zu Directoren wurden die Kreishauptleute für alle Gymnasien ihrer Kreise ernannt, bei ihrer Geschäftsüberhäufung aber auch Vicedirectoren aus dem Stande der Seelsorgegeistlichkeit ihnen zur Seite gegeben. Nur in der Landeshauptstadt fungirte als Gymnasialdirector der Referent der politischen Landesbehörde für Studien- und Schulangelegenheiten, director humaniorum der gesammten Provinz. Dabei schied man die Gymnasialangelegenheiten von dem Wirkungskreise der Studiencommissionen aus und übertrug sie wegen des innigen Zusammenhangs mit der reorganisirten Volksschule in jenen der (Normal-) Schulcommissionen. [1]) Der Provincialdirector versah meistentheils unter dem Titel eines k. k. Commissärs in Gymnasialsachen auch die Functionen eines Gymnasialinspectors der Provinz.

Noch war der neue Lehrplan für die Gymnasien im letzten Stadium seiner Durchführung begriffen, als Kaiser Joseph II. die Regierung antrat (29. Nov. 1780).

So groß sein Verdienst um die Volksschule, so eigenthümlich war die Stellung, welche Joseph II. dem mittleren und höheren Unterrichte gegenüber einnahm. Er hatte bei verschiedenen Anlässen nur die Schattenseiten von Gelehrsamkeit und Wissenschaft kennen gelernt, und theilte aus voller Ueberzeugung die Unterschätzung derselben, welche in der Zeitströmung lag; ihm waren die Mittel- und Hochschulen nur Anstalten zur Heranbildung tüchtig geschulter Staatsdiener (zu welchen er selbstverständlich auch die Seelsorger zählte). Jene Beförderung allgemeiner Bildung, welche Heß den Gymnasien als Ziel vorgesetzt hatte, schien dem Kaiser eine Utopie, deren Realisirung unmöglich Aufgabe einer Staatsanstalt sein könne, indem höchstens einzelne besonders wohl organisirte Talente dazu berufen seien, und diese ihren eigenen Weg gehen müßten, im äußersten Falle hier und da der Unterstützung bedürfen würden. Eine gesittete Jugend schien ihm nothwendiger, als eine über das Maß der auf Nutzen des Tags abzielenden Studien hinaus gebildete („gelehrte") [2]). Auch die Uebertragung des Gymnasialreferats bei der Studienhofcommission von Gratian Marx an Birkenstock, den einstigen Vertrauten des Grafen von Pergen, änderte in den Ansichten des Kaisers nichts. [3])

Bei aller Neigung des jüngeren van Swieten (s. o. S. 251) zu Regulirungen auf dem Gebiete des öffentlichen Unterrichts concentrirte sich demnach die gesetzgeberische Thätigkeit Josephs auf dem Gebiete des Gymnasialwesens fast ganz in der Erlassung einer allgemeinen Instruction für Directoren, Präfecten und Lehrer.

Dieselbe stellte zunächst ein Verzeichnis der für die Gymnasien bestimmten Schulbücher zusammen, schloß daran die Namhaftmachung empfehlenswerther Hülfsbücher

[1]) Erst im letzten Regierungsjahre der großen Kaiserin wurde diese Zuweisung wieder aufgehoben und die Gymnasialverwaltung neuerdings an die Studiencommissionen übertragen.

[2]) Schon das Gutachten, welches Joseph als Mitregent seiner Mutter über den Lehrplan des Grafen Pergen abgegeben hatte, zeigte, daß er zwar den öffentlichen Unterricht als Angelegenheit des Staates (mit Ausschließung jedes anderweitigen, namentlich kirchlichen, Einflusses) zu behandeln gewillt sei und den Vortheil gleichförmiger Einrichtungen für denselben in einem großen Staate nicht verkenne, daß ihm aber auch hierbei das unmittelbarst Nützliche als das allein Werthvolle gelte.

[3]) Gratian Marx wurde am 21. Juli 1784 zum Domherrn von Leoben ernannt, daselbst im J. 1790 zum Propste befördert, und starb 1810 zu Göß in Steiermark. Johann Melchior Edler von Birkenstock, selbst Zögling der Universitäten Erfurt und Göttingen, anfänglich im Dienste der Haus-, Hof- und Staatskanzlei, späterhin in den höchsten Instanzen der politischen Administration beschäftigt, war ein wissenschaftlich und künstlerisch fein gebildeter Mann und erfreute sich der besonderen kaiserlichen Gunst.

für die Lehrer der Geschichte [1]) und Naturgeschichte [2]) und gieng hierauf zur „Literar- und Disciplinarordnung" über. Die wesentlichsten Puncte dieser Ordnung waren folgende:

„Der ganze Unterricht hat sich auf praktische Aneignung der lateinischen Sprache zu beziehen, doch sind die Nebengegenstände nicht als solche aufzufassen, deren Vortrag der Willkür des Lehrers anheimgegeben wird. Alle Scripta sind abzustellen. [3])"

„Die Disciplinarvorschrift wird im Beginne jedes Schuljahrs ordentlich erklärt. [4]) Achttägiges ungerechtfertigtes Wegbleiben von der Schule ist dem Austritte gleich zu achten. Alle sinnlichen Strafen sollen an Gymnasien abgeschafft werden und nur die Beschämung als Folge der strafbaren Handlung bestehen. Eine große Zahl von Disciplinarvergehen wird deshalb bei der ersten Betretung durch Selbsteinschreiben in das Schandbuch (schwarze Buch), bei der zweiten durch Verweisung auf die Schandbank [5]), bei der dritten durch gänzliches Verbot des Schulbesuchs bestraft; bei einzelnen Vergehen tritt noch öffentliche Abbitte oder das Knieen beim Eingange in die Kirche hinzu. Ebenso soll aber auch für musterhaftes Betragen dem Schüler Ehre zu theil werden. Beweise eines vorzüglichen Fleißes und andere rühmenswerthe Handlungen werden durch einen Mitschüler (welcher etwa den entgegengesetzten Fehler an sich hat, oder dem zu Lobenden nicht allzu geneigt ist) in das Ehrenbuch eingetragen, oder durch Tilgung einer Note des Schandbuchs (da niemand gleichzeitig in beiden Büchern stehen kann) belohnt. Unaufmerksamkeit, unanständiges Betragen in der Kirche oder auf der Gasse, Ungehorsam oder Lügenhaftigkeit gegen die Lehrer ziehen nebst der Eintragung in das Schandbuch noch die Tilgung einer Note des Ehrenbuchs nach sich. Auch eine Ehrenbank, sauber aus hartem Holze gearbeitet und mit einigen Verzierungen versehen, besteht in jeder Schule. Wer nicht wenigstens drei Ehrennoten im Laufe eines Jahrs errungen hat, steigt nicht in die nächst höhere Classe auf; wer zehnmal im Laufe des Jahrs in das Schandbuch eingeschrieben wurde, ist auszustoßen. Bei der Semestralprüfung wird der Inhalt beider Bücher vorgelesen."

„Der Director visitirt die ihm unterstehenden Gymnasien, und hat überdies die vom Präfecten über jeden Lehrer verfaßte Conduiteliste versiegelt in Empfang zu nehmen und mit einer ähnlichen Nachricht über den Präfecten der politischen Landesbehörde vorzulegen. Die Normallehrmethode und das Tabellarisiren werden auch bei dem Gymnasialunterrichte empfohlen."

Unter dem Titel ordo et distributio docendorum et agendorum per singulas

[1]) J. Chr. Gatterer Handbuch der Universalhistorie (Göttingen 1761 f.) und Einleitung in die synchronistische Universalhistorie (1771); J. A. Remer, Handbuch der Geschichte (Braunschweig 1771 ff.); G. M. Gruber, Abriß akademischer Vorlesungen über die synchronistische Universalhistorie (Wien 1783 f.); K. Rollin's alte Geschichte (Halle 1756); Rollin's römische Geschichte (Halle 1753); J. B. Bossuet histoire universelle (Leipzig 1757).

[2]) J. Beckmann, Anfangsgründe der Naturgeschichte (Göttingen 1767); J. Blumenbach, Handbuch der Naturgeschichte (Göttingen 1782); J. Ch. Erxleben, Anfangsgründe der Naturgeschichte (Göttingen 1782); N. G. Leske, Anfangsgründe der Naturgeschichte (Wien 1758); J. P. Ebert, Naturlehre für die Jugend (Leipzig 1785); Neuer Schauplatz der Natur (Leipzig 1775—1781).

[3]) „Nachdem über alle vorgeschriebenen Gegenstände den Lehrern zweckmäßige Schulschriften in die Hand geliefert sind, so müßen die Lehrer an die vorgeschriebenen Bücher gehalten, alle Privatschreibereien und der Misbrauch, mittelst dessen die Professoren manchmal in Explicationen, Notaten, Supplementen, Uebersetzungen oder anderen dergleichen beschwerlichen und nicht selten kostbaren Schriften ihre unzeitige Gelehrsamkeit ausgekramt, die Schüler mit ihrem Eigendünkel geplagt, die kostbare zu nützlichen Lehren oder Uebungen verwendbare Zeit aber verdorben und endlich Ungleichförmigkeit in der Schulverfassung eingeführt haben, abgestellt werden."

[4]) In derselben wird auch das gegenseitige Dutzen der Schüler untersagt, „indem solches mehr nach pöbelhafter Gemeinmachung schmeckt, als ein schickliches Mittel sein kann, Freundschaft und Eintracht zu befestigen."

[5]) Die Schandbank wird schwarz angestrichen und abgesondert gestellt.

classes wurde endlich eine Stundeneintheilung vorgezeichnet, welche nicht nur den Lehrstoff jedes Halbjahrs sorgsam abgrenzte, sondern auch die Vormittags- und Nachmittagsstunden auseinandertheilt.

Als eine Ergänzung der Disciplinarvorschrift erschien die Andachtsordnung vom 9. Oct. 1783, welche durch die Aufhebung aller Sodalitäten und Congregationen Studirender zu religiösen Zwecken hervorgerufen wurde. Die Gymnasiasten hatten am Sonntage vereint dem öffentlichen Gottesdienste beizuwohnen und nach dem Schlusse desselben in zwei Abtheilungen (I. und II., dann III., IV. und V. Classe) zu einem halbstündigen katechetischen Unterrichte sich zu versammeln; an Wochentagen folgte auf die Vormittagsschule die Anhörung einer Messe. Vierteljährlich seien die Gymnasiasten mit Nachdruck an den Empfang der Sacramente zu erinnern, und am Mittwoch in der Charwoche zu einer würdigen Osterfeier zu ermahnen.

Auch die philosophischen Studien sollten (nicht nach den Anforderungen der Wissenschaft, sondern) „nach Maßgabe des bloßen Bedarfes zur Bildung guter Staatsdiener" eingerichtet werden, und machten einen wesentlichen Fortschritt bloß in der einen Richtung, daß die deutsche Sprache als Unterrichtssprache an die Stelle des bis dahin ausschließend üblichen Lateins trat.[1]) Die gesammte Abtheilung verlor ihre bisherige Werthschätzung inmitten der höheren Studien, und verwandelte sich in eine Uebergangsanstalt, welche den absolvirten Gymnasiasten bis zum Eintritte in ein Brotstudium einige Beschäftigung gab.[2]) Die philosophischen Studien zu Gratz, Innsbruck und Olmütz erfuhren durch Verwandlung der bezüglichen Universitäten in Lyceen (14. Sept. 1782) noch die wesentliche Verkürzung, daß die Lehrvorträge über Geschichte und ihre Hülfswissenschaften, Aesthetik, classische Literatur und Naturgeschichte selbst als freie Lehrfächer in Abgang kamen und höchstens zeitweise ihre Vertreter fanden.

Die einzige Weiterentwicklung des Gymnasialunterrichts in der josephinischen Periode bestand in der Verwandlung des griechischen Unterrichts für die Humanitätsclassen in einen obligaten, insoferne niemand auch nur die erste Zeugnisclasse erlangen konnte, welcher sich demselben nicht mit genügendem Erfolge gewidmet hatte (14. Nov. 1783).

Um diejenigen von den Studien zu entfernen, welche sich die zur Verwendung auf die Wissenschaften nöthige Unterstützung nicht verschaffen konnten, bisher meistens auf Kosten der zahlreichen Ordenshäuser gelebt und in denselben auch ihre bleibende Versorgung gefunden hatten[3]), hob K. Joseph II. die bisherige Unentgeltlichkeit des Unterrichts in den Gymnasien und Facultätsstudien auf (26. Apr. 1784) und setzte das Unterrichtsgeld mit 12 fl. für die Gymnasien, mit 18 fl. für die philosophischen Obligatcurse fest.[4]) Der Ertrag desselben erhielt (6. Nov. 1784) die Bestimmung, den aus älteren Stiftungen für die studirende Jugend erwachsenen Fond zu ver-

[1]) Hiermit entfielen auf die bisherigen Lesebücher, an deren Stelle J. G. Febers Logik und Metaphysik (Göttingen 1772) und Lehrbuch der praktischen Philosophie (Göttingen 1773), A. G. Kästners Anfangsgründe der Arithmetik, Algebra und Geometrie (Göttingen 1786) und Sigauds de la Fond Anweisung zur Experimentalphysik (Dresden 1774) traten.

[2]) Kink (a. a. O. 584) bemerkt ganz richtig, daß diese neue Einrichtung der Facultätsstudien nichts anders war, als die Uebersetzung der ratio studiorum auf die Anstalten des höhern Unterrichts, welche durch die Einführung der Semestralprüfungen, des Vortrags nach einem Schulbuche, der Alleinherrschaft einer Meinung auf der Lehrkanzel, des einfachen Abfragens derselben bei den Prüfungen u. s. w. eben ihre eigentliche Bedeutung einbüßten, selbst bezüglich der philosophischen Studien in einem noch höheren Grade einbüßten, als dies an den Jesuitenanstalten der Fall gewesen war.

[3]) Durch die Klosteraufhebungen erloschen die Gymnasien zu St. Paul, Bruck und Saar; jene von Pilsen und Komotau giengen an weltliche Lehrer, das Lienzer an den Franciscanerorden über.

[4]) Zur Erleichterung der Zahlung wurde die Vertheilung auf 10 anticipative Monatsraten zugelassen. Nur Stipendisten waren vom Unterrichtsgelde befreit.

größern. Die dergestalt creirten „Unterrichtsgelderfonds-Stipendien" wurden mit dem Betrage von 50 fl. für Gymnasiasten und von 80 fl. für Schüler der philosophischen Jahrgänge von der Studienhofcommission auf die ganze Studienzeit verliehen [1]) und giengen nur durch Nachlässigkeit oder schlechte Sitten verloren. Auch alle noch vorhandenen Seminarien und Convicte sollten aufgelöst und ihr Vermögen dem Stipendiencapitale zugeschlagen werden (27. Sept. 1785).

So wie fähigen Knaben aller Stände, sollte den Israeliten der Zutritt zum Gymnasium offen stehen und den Lehrern die Sorge übertragen werden, dieselben einerseits besonders zu überwachen, andererseits aber vor Aeußerungen fremder Unduldsamkeit zu bewahren (15. Dec. 1782).

Abweichungen von der festgesetzten Ordnung und Dauer der Studien an Gymnasien und in den philosophischen Obligatcursen wurden nicht gestattet, auch alle Dispensen für einzelne als unzuläßig erklärt (26. Mai 1786). Eben deshalb durfte zwar das Privatstudium ausnahmsweise statt finden, doch konnte nur eine öffentliche Anstalt staatsgültige Zeugnisse ausstellen, weshalb jährlich zweimal an jedem Gymnasium und an jeder philosophischen Lehranstalt taxfreie Privatistenprüfungen unter Vorsitz des Directors vorgenommen wurden.

In den letzten Jahren von Josephs Regierung konnte man sich aber doch der Ahnung nicht verschließen, daß die Gestaltung des mittleren und höheren Unterrichts ihrem Zwecke nicht entspreche. Namentlich schienen die Klagen wegen des Zurückbleibens der Gymnasien gerechtfertigt, zumal außerhalb der Ordenshäuser [2]) jede Vorbildung zum Gymnasiallehramte fehlte, sonach an den übrigen Lehranstalten entweder Ex-Jesuiten, meistens in ausschließlicher Vorliebe für die ratio studiorum befangen, oder jugendliche Autodidakten den Lehrstuhl einnahmen. Eben so war aus den philosophischen Studien alles ernste, wissenschaftliche Forschen und Produciren verschwunden, die Professoren sanken ungeachtet ihrer Erklärung zu Staatsbeamten (19. Mai 1784) immer mehr in Misachtung, die Studirenden memorirten bis zur Semestralprüfung und vergaßen nach derselben das mühsam Erlernte noch schneller. Diejenigen, welche die Unzulänglichkeit des öffentlichen Unterrichts fühlten, suchten in den verderblichen Correpetitionen Ersatz. Selbst die Disciplin verschwand, da ihre tieferen religiös-sittlichen Grundlagen durch die Zeitströmung völlig bei Seite geschoben wurden.

Diese Miserfolge machte nun zuerst die allen Neuerungen Joseph's, namentlich auf kirchlichem Gebiete, abgeneigte Partei in ihrem Interesse geltend. Als Organ derselben übergab Hofrath R. v. Heinke [3]) dem Kaiser ein Promemoria, worin die wichtigsten Anklagen und Beschuldigungen wider den mittleren und höheren Unterricht zusammengestellt waren, und der hochherzige Monarch, welcher in den letzten Lebenstagen so viele seiner Anordnungen zurücknehmen mußte, erkannte in dem Cabinetsschreiben vom 9. Febr. 1790 unumwunden an, daß der mittlere und höhere Unterricht allerdings an verschiedenen Mängeln und Gebrechen leide, welche dem echten Schulgeiste Abbruch thun und daher

[1]) Nebst denselben bestanden auch noch die Stipendien von 70 fl. aus dem Vermögen der Jesuitenseminarien, und zahlreiche Familienstipendien, für welche die früheren Präsentationsrechte aufrecht erhalten wurden.

[2]) Wie dürftig und unzureichend aber auch in manchen Ordenshäusern die Vorbereitung zum Lehramte war, darüber spricht sich als unverdächtiger Zeuge der Piarist J. Powondra im Hesperus f. 1810 (S. 45 ff.) aus.

[3]) Franz Joseph (später Ritter, endlich Freiherr v.) Heinke war auf dem Wege der richterlichen Laufbahn zu jenem Ansehen gelangt, welches ihn für geistliche und Lehensachen zu einer Auctorität ersten Ranges erhob; als Hofrath der Hofkanzlei war er zugleich Director des juridischen Studiums in Wien und kämpfte namentlich gegen den überstürzten Gang der kirchlichen Reformen Josephs an, welcher ihm aber sein Vertrauen nicht entzog. Mit dem jüngeren van Swieten zerfiel er namentlich wegen der beabsichtigten Beseitigung der Vorträge über Kirchenrecht und trat seither als entschiedenster Gegner desselben auf.

einer schleunigen Abhülfe bedürfen, und beauftragte deshalb neuerdings eine Commission mit Entwerfung der Grundzüge eines neuen Lehrplans, welcher insbesondere die Verbindung der verschiedenen Lehranstalten in einem angemessenen Stufengange berücksichtigen sollte. [1])

Kaum hatte der Kaiser sein thatenreiches Leben allzu früh geschlossen (20. Febr. 1790), als auch andere Stimmen wider das neue Unterrichtswesen sich erhoben. Der Erzbischof von Wien klagte (16. Apr. 1790) gegen die sogenannte sokratische Lehrart, gegen die Einführung der deutschen Unterrichtssprache in den philosophischen Studien und gegen die dadurch geförderte Bekanntschaft der Schüler mit den Schriften deutscher Akatholiken. Der Bischof von Linz schlug vor (2. Juni 1790), das Studium der griechischen Sprache den geistlichen Seminarien vorzubehalten, hingegen an den Mittelschulen den Lateinunterricht zu verbessern; auch das Schulgeld solle wieder verschwinden. [2])

Für den Moment hatten diese Anklagen den entgegengesetzten Erfolg, als sie beabsichtigten. Kaiser Leopold II., welcher für Gelehrsamkeit und wissenschaftliche Bildung eine sehr lebhafte Empfänglichkeit besaß, legte die Reform des höheren und mittleren Unterrichts in die Hände des Freiherrn von Martini als Präsidenten der Studien-Einrichtungscommission (s. o. S. 257).

Martini bezweckte eine Reorganisation der Hoch- und Mittelschulen aus und durch sich selbst; die A. h. Entschließung vom 4. Oct. 1790 [3]) begann deshalb mit Errichtung einer Lehrerversammlung an jeder Facultät (oder derselben vergleichbaren Studienabtheilung) und an jedem Gymnasium, und betraute sie nicht nur mit der ganzen pädagogischen und didaktischen Leitung ihrer Anstalt, sondern auch mit Erstattung von Vorschlägen zu ihrer Weiterentwicklung. Sämmtliche Lehrerversammlungen eines Landes wurden dem Studienconsesse untergeordnet, welcher seinerseits der politischen Landesbehörde und mittelst derselben der höchsten Studienbehörde unterstand. [4]) Um die Theilnahme anderer Corporationen für die Lehranstalten zu gewinnen, wurde den ständischen Collegien hinsichtlich der philosophischen Studien, den Landrechten hinsichtlich der Gymnasien eine gewiße Aufsicht eingeräumt.

Die Wirksamkeit jeder Lehrerversammlung sollte durch eine von ihr selbst entworfene, von der höchsten Studienbehörde genehmigte Instruction geregelt werden, welche aber auch die Thätigkeit der einzelnen Professoren zu ordnen hatte. Um den Sinn für Wissenschaftlichkeit anzuregen, wurde jeder Facultäts- oder Gymnasiallehrer verpflichtet, jährlich zwei Artikel zu einem beabsichtigten literarischen Journale zu liefern, und angeeifert, neben dem regelmäßig ihm obliegenden Unterrichte einen oder den andern außerordentlichen (nicht aber Correpetitionen in dem eigenen Fache) zu ertheilen. Wollte ein Lehrer in wesentlichen Stücken von dem Schulbuche abweichen, so waren diese Zusätze oder Verbesserungen in Druck zu legen.

Die Schüler sollten auch an den höheren Lehranstalten nach dem Ergebnisse des gesammten Schuljahrs classificirt werden, zur Controlle aber eine schriftliche Prüfung dienen, welche der Studienconseß anordnet. [5]) Die Ertheilung der Vorzugsclasse möge

[1]) Archiv für Geschichte ꝛc., XXIV. Jahrgang, S. 332.

[2]) Beide Zuschriften zuerst bekannt gemacht in: „Die Gymnasien Oesterreichs und die Jesuiten“, Leipzig 1859 S. 11 f.

[3]) Abgedruckt in „Nachrichten über einige Schul- und Studienanstalten“ (s. o. S. 257).

[4]) Hiermit erlosch die Wirksamkeit der Facultätsdirectoren, welche Schlözer seiner Zeit in dem trefflichen Aufsatze „der Universitäts-Pascha“ (Staatsanzeigen I. B. S. 340 ff.) verdientermaßen persiflirt hatte, der Gymnasialdirectoren und Vicedirectoren; der Präfect verwandelte sich in den Vorsitzenden der Lehrerversammlung. Die Provincialstudiencommissionen hatte bereits K. Joseph aufgehoben und den Wirkungskreis derselben den politischen Landesbehörden zugewiesen.

[5]) Nur dort, wo noch ein Zweifel blieb, hatte eine mündliche Semestralprüfung statt zu finden.

mit besonderer Umsicht stattfinden; unterliegen Fleiß oder Sittlichkeit einem Tadel, so könne sie nicht Platz greifen. Die Lehrerversammlung und der Studienconseß wurden auch berufen, über Stipendienbewerber ihr Votum abzugeben.

Die Lehrerversammlungen sollten ein neues Disciplinargesetz entwerfen. Bis zur Genehmigung desselben fand für Gymnasien und höhere Studien monatlich ein Sittengericht statt, welches nebst der eigentlichen Schulzucht die akademische Polizei übte und selbst Arreststrafen oder die Relegation aussprechen konnte.

Den Gymnasiasten wurde nebst der täglichen Schulmesse die fünfmal im Jahre stattfindende gemeinschaftliche Beicht und Communion vorgezeichnet, den Hörern der philosophischen Studien der regelmäßige Besuch der sonntägigen Exhorte und der Nachweis eines fünfmaligen Empfangs der Sacramente in jedem Studienjahre auferlegt.

Um die Gewinnung tüchtiger Lehrkräfte sicherzustellen, sollte:

a) verdienten Gymnasiallehrern eine Remuneration aus dem Ueberschusse des Schulgelds, und die Vorrückung zu Facultätsprofessuren, den Professoren der höheren Lehranstalten aber eine Gehaltsvermehrung nach jedem dritten oder fünften Jahre in Aussicht stehen;

b) den geprüften Lehramtscandidaten die Erlaubnis zur Ertheilung eines außerordentlichen Unterrichts oder die Supplirung eines erledigten Lehramts überwiesen und in beiden Fällen eine Remuneration bewilligt werden;

c) für Adspiranten zum Gymnasiallehramte eigene Stipendien in das Leben treten;

d) jedes fortbestehende Stift die Erklärung abgeben, für welches Fach es Lehrkräfte zu stellen bereit ist.

An den Gegenständen und der Methode des Unterrichts wurde keine Abänderung vorgenommen; nur sollte die lateinische Sprache für den Lehrvortrag wieder mehr in Gebrauch kommen. Das Unterrichtsgeld blieb beibehalten, vorzüglich befähigten mittellosen Schülern konnte schon bei dem Eintritte in das Gymnasium Schulgeldsfreiheit zu theil werden (28. Oct. 1791). Für außerordentliche Lehrgegenstände war ein Honorar, für Privatistenprüfungen eine mäßige Taxe zu entrichten.

Der Erfolg aller dieser Einrichtungen konnte nicht schon in einigen Monaten zu Tage treten; zu reifen gestattete man ihnen aber nicht, da mit dem Regierungsantritte des Kaisers Franz (1. März 1792) jene Richtung in den Vordergrund trat, welche ihren prägnantesten Ausdruck in dem Rottenhannschen Gutachten (s. o. S. 258) fand.

Allerdings war dasselbe den Gymnasien minder feind, als den bisherigen Volksschuleinrichtungen; ja, es erkannte die Superiorität des protestantischen Deutschlands in Gründlichkeit des Gymnasialunterrichts und in Aufrechthaltung der Schuldisciplin unumwunden an, und empfahl deshalb, „den Zustand der Gymnasien im nördlichen Deutschland und in England genauer zu erforschen". Im einzelnen rieth es „zum Fachlehrersystem, zur Aneignung des Lateins mittelst Uebersetzung und Rückübersetzung, zur Abfassung von Elementarbüchern für den historischen Unterricht nach Schlözers und Spittlers Methode (aber in einem ganz anderen Geiste), zur Ertheilung des geographischen Unterrichts in lateinischer Sprache, zur Einführung einer Hodegetik der höheren Wissenschaften in die oberste Gymnasialclasse, wollte das Griechische nur als freien Gegenstand betrieben wissen, hingegen der Erzielung mathematischen Geistes, wenn es nöthig wäre, alle anderen Unterrichtsgegenstände aufopfern."

Viel minder günstig lautete das Gutachten für die höheren Studien. Es gieng von dem Grundsatze aus, daß „selbst die leitende Menschenclasse nicht mit Kenntnissen luxuriren solle, da eine schiefe Gelehrsamkeit so gefährlich in Anwendung auf das gemeine Leben ist und wahre Gründlichkeit doch nur das Loos weniger Menschen sein kann. Es wäre demnach zu wünschen: 1) daß die gemeine Gattung der Geschäftsmänner und Seelsorger nur homines unius negotii wären, eine beinahe ausschließende Vorliebe für das Detail ihrer Amtsgeschäfte erhielten und sich daher auch ganz auf die Unter-

richtsgegenstände verlegten, die einen unmittelbaren Nutzen für ihr Berufsgeschäft gewähren; 2) daß, ohne sich eine eigene Theorie über die zur Ausübung zu bringenden Grundsätze und Verhaltungsregeln auszuklügeln, sie sich an ihre Vorschriften, an ihr Exercitium, ihr Reglement hielten und nur darein ihr Hauptverdienst setzten, in dieser Kunst einen hohen Grad von Uebung und Vollkommenheit zu erlangen." Doch finden sich auch hier im einzelnen, abgesehen von der Furcht vor Philosophie und Geschichte, manche plausible Ideen. „Ein allgemeines Bedürfnis für alle gebildeten Menschen ist, richtig zu denken; dazu zu gelangen, können die Uebungen des Geistes nicht zu häufig sein. Der höhere Studiencurs muß daher mit Logik und Metaphysik anfangen. Ob die Metaphysik nach dieser oder jener Philosophie gelehrt würde, wäre . . . einerlei, wenn nicht die neueren Systeme schon in der Metaphysik die Grundideen zu einer gefährlichen Theologie oder Sittenlehre, zu einem gefährlichen Naturrechte und allgemeinen Staatsrechte gelegt hätten . . . Der natürlichen Ordnung der Dinge nach sollte die Staatswissenschaft, Finanz- und Handlungswissenschaft und Staatsklugheit bis ans Ende des juridischen Curses verschoben werden, so wie das Natur- und Völkerrecht und das allgemeine Staatsrecht den Uebergang von der Philosophie zur positiven Rechtslehre macht. Von der unentbehrlichsten Nothwendigkeit für einen jeden, dessen Berufsgeschäft zu denken ist, sind die mathematischen Wissenschaften... Naturgeschichte und Naturlehre sind dem gebildeten Menschen in jedem Berufe nützlich . . . Die Geschichte der menschlichen Handlungen und Meinungen ist ... in gewißen Beziehungen allen gebildeten Menschen nothwendig, noch außer dem Elementarunterrichte, den man in Gymnasien erhält... Die allgemeine sowohl als Landesgeschichte müssen, ohne der Wahrheit ungetreu zu werden, mit einer sehr sorgfältigen Wahl der Gegenstände . . . und mit den zur Milderung eines jeden schädlichen Eindrucks [1]) dienenden Reflexionen dem großen Haufen der Studirenden vorgetragen werden. Der philosophische Curs wird mit der Aesthetik und philologischen Erklärung der classischen Schriftsteller begleitet. Um aber das classische Latein den Schülern recht geläufig zu machen, sollte man die Sprechübung durch alle Semester des philosophischen Curses fortsetzen." „Stets aber soll das Studium der Mathematik und Physik das Uebergewicht über die sogenannten rationalen oder speculativen Wissenschaften gewinnen."

Die Zahl der so organisirten philosophischen Curse sollte vervielfältigt werden, hingegen könnten vollständige höhere Curse nur an zwei oder drei Universitäten Platz greifen. „So würden die für einen unreifen Verstand und für mittelmäßige oder zur Schwärmerei geneigte Köpfe unnützen und zum Theil gefährlichen Studien [2]) den nur zur gemeinen Verwendung geeigneten Geschäftsmännern aller Art aus den Augen gerückt, jenen hingegen, die einen längeren Curs, mehr Aufwand und den Zeitverlust in der Eröffnung einer höheren Laufbahn daran wagen wollen, würde keine Gelegenheit zur Erweiterung ihrer Kenntnisse entzogen. [3])

Die Studienrevisionscommission (s. o. S. 258) war kaum gebildet (1795), als die Vorfrage, ob wirklich nach Rottenhanns Ansicht (zwar niemandem die zu seinen Berufsgeschäften erforderliche Bildung fehlen dürfe und keinem besonders talentirten Individuum der Weg zu einer höheren Geistescultur verschlossen werden könne, hingegen) den durch Erziehung und Umstände zu untergeordneten Stellungen

[1]) „Besonders ist dies der Fall in der Kirchengeschichte ... so wie in der Geschichte der griechischen Republiken, der Feudalzeiten und der neueren Revolutionen der europäischen Staaten viel Stoff zu philosophischen Schwärmereien und in der neuesten Staatengeschichte die reichhaltigsten Materialien zu diplomatischen Entstellungen der Politik der Staaten gefunden werden können."

[2]) Kenntnis der verschiedenen philosophischen Systeme, kritische Behandlung der historischen Wissenschaften u. dgl.

[3]) Die Gliederung der Bewohner eines Staats, wie Rottenhann sie sich dachte, und das Quantum von Bildung, welches er einer jeden Classe zuwog, findet sich auch im 3. Hefte des Jahrgangs 1855 der deutschen Vierteljahrsschrift, S. 95—98, skizzirt.

bestimmten Menschen ein höherer wissenschaftlicher Unterricht gefährlich sei, oder nach der von Birkenstock und Sonnenfels vertheidigten Meinung der Staat möglichst viele Mittel zur Erweiterung menschlicher Kenntnisse bereit halten und das Maß des Gebrauches jedem anheimgeben solle, einen heftigen Kampf entzündete, welchen man zuletzt fallen lassen mußte, um die Referate über die einzelnen Kategorien der Lehranstalten zu erledigen.

Das Referat über die Gymnasien führte der Präfect des Josephstädter Gymnasiums in Wien, F. J. Lang, dessen reiche pädagogisch-didaktische Bildung und gereifte Umsicht der gestellten Aufgabe in vorzüglicher Weise entsprach. [1])

Den 11 Aufsätzen desselben über den Gymnasiallehrplan [2]) sind folgende Grundideen zu entnehmen.

„Die Gymnasien sind sechsclassig einzurichten, indem zu den bisherigen fünf Classen die infima hinzutritt, weil von den Aufnahmsbewerbern keine Vorkenntnisse aus der lateinischen Sprache gefordert werden dürfen. Jede Classe erhält wöchentlich 28 Lehrstunden, so daß nur der Donnerstag frei bleibt."

„Fast die Hälfte der Lehrstunden (in Summe 44) fällt in den Grammaticalclassen dem Lateinunterrichte zu. Die erste Classe beginnt nach Chr. Gottl. Bröders kleiner lateinischer Grammatik mit der Lehre von den regulären Formen und den Elementen der Wortfügung und schreitet sofort zur Interpretation der lectiones latinae. Beides wird in der zweiten Classe abgeschlossen, hierauf aber Bröder's oder Scheller's größere Grammatik in der 3. und 4. Classe durchgenommen. Zur Lectüre in diesen beiden Classen dient Gedike's Chrestomathie, mit einer Zugabe ciceronianischer Briefe und kleinerer poetischer Stücke; cursorisch können Eutrop, Mela, Nepos, Livius, Salust gelesen werden. Schriftliche Uebungen im Uebersetzen, fortschreitend bis zu leichten lateinischen Aufsätzen, Declamir- und Redeübungen im Latein sind eifrig zu pflegen."

„Hand in Hand mit diesem Unterrichte muß aber auch die deutsche Grammatik (17 Stunden) gelehrt werden, und ein deutsches Lesebuch in Gebrauch kommen, welches durch historischen und naturgeschichtlichen Lehrstoff zugleich nützliche Sachkenntniße beizubringen geeignet ist. Die schriftlichen Uebungen haben bis zu jenen im Versbaue fortzuschreiten."

„Der griechischen Sprache sind 6 Stunden eingeräumt, in denen die Formenlehre absolvirt werden muß, da der regelmäßige Unterricht in zwei Sprachen den Schülern bereits einige Kenntnisse der allgemeinen Grammatik beigebracht hat. G. Trendelenburgs Sprachlehre und Fr. Gedikes Lesebuch dienen zur Grundlage, das Uebersetzen findet anfangs in das Deutsche, später in das Latein statt. Kleine classische Stellen werden memorirt und recitirt."

„Die beiden Humanitätsclassen geben zuerst eine Theorie des Stils, sodann besondere Vorschriften für jede Gattung prosaischer und poetischer Aufsätze. Diesem Unterrichte steht eine deutsche, lateinische und griechische Chrestomathie, nebst der fortlaufenden Lectüre der Messiade, Aeneis und Iliade, und der cursorischen Suetons, einiger Bücher Quintilians und der rhetorischen Schriften Ciceros zur Seite. Commentirende Uebersetzungen und Nachahmungen erklärter Muster bilden den Haupttheil

[1]) Franz Innocenz Lang, seit 1769 dem Piaristenorden angehörig, hatte schon als Lehrer der Grammaticalclassen in der Josephstadt und zu Horn, dann als Lehrer der Humanitätsclassen zu Görz und in der Josephstadt durch vielseitige Gelehrsamkeit und ausgezeichnete Leistungen im philologischen Unterrichte die allgemeine Aufmerksamkeit in so hohem Grade auf sich gezogen, daß Schüler wetteifernd ihm zuströmten und selbst kaiserliche Prinzen denselben sich anreihten. Er gehörte nach seinen Ansichten der Schule Ernestis in didaktischer und Niemeyers in pädagogischer Beziehung zu, und kannte Einrichtung und Lehrmethode der deutschen Gymnasien genau.

[2]) Sein Lehrplan, entschieden eine sehr tüchtige, wohldurchdachte Arbeit, welche sich in vielen Beziehungen derjenigen des Professors Heß an die Seite stellen kann, wurde nur stückweise veröffentlicht in Eggers Nachrichten (s. o. S. 258) IV. Abtheilung.

der schriftlichen Uebungen, mündlich wird der lateinische Lehrvortrag geübt (Stundenzahl 34).

„Ein sehr beträchtliches Zeitausmaß (31) Stunden ist dem Unterrichte in Geographie und Geschichte gewidmet, welcher theils die allgemeine Bildung, theils die specielle Unterstützung der classischen Lectüre zum Zwecke hat. Die I. Classe giebt einen Elementarcursus der Geographie, durch fleißiges Kartenzeichnen unterstützt; hierauf folgt in der II. die alte Geographie, in der III. und IV. ein weiterer Cursus der neuen, in der V. und VI. ein dritter Cursus mit Berücksichtigung statistischer Daten. In der II. werden gewisse Vorkenntnisse zum Studium der Geschichte im Tone der einfachsten Erzählung beigebracht, hierauf aber eine chronologische Tabelle (beides nach Schlözers Ideen) dem Gedächtnisse eingeprägt. Der eigentliche historische Unterricht umfaßt in der III. und IV. Classe das Alterthum, in der V. und VI. Classe das Mittelalter, und berücksichtigt stets die Geographie und Chronologie des betreffenden Zeitalters."

„Die Mathematik wird auf 16 wöchentliche Stunden beschränkt, welche bei richtiger Methode in nicht überfüllten Classen ausreichen, um in I. die Arithmetik zu absolviren, in II. mit der Algebra und den Euklidischen Elementen zu beginnen, und in V. bis zum Binomial-Satze und dem Schlusse des vierten Euklidischen Buchs zu gelangen, worauf in VI. die Gleichungen des zweiten Grades, die Lehre von der Aehnlichkeit der Dreiecke und die praktische Anwendung derselben auf wirkliche Vermessungsoperationen folgen."

„In V. und VI. wird endlich auch Elementarphilosophie gelehrt; Zeichnen, französische und italiänische Sprache sind freie Gegenstände."

„Sehr zweckmäßig abgefaßte Andeutungen über jeden einzelnen Unterrichtsgegenstand begleiteten die Grundzüge des Lehrplans."

„Jedes Gymnasium erhält nebst dem Präfecten, welcher in der Elementarphilosophie unterrichtet, 7 ordentliche Lehrer und 3 Hülfslehrer, so daß außer dem Katecheten mindestens für Geschichte und Mathematik Fachlehrer bestehen."

„Besondere Hülfsmittel zur Beförderung des Fleißes und Erleichterungen des Mechanismus der Schule sind: die monatweise Aufstellung vorzüglicherer Schüler als Decurionen, welche den Lehrer bei dem Examiniren und bei der Revision der schriftlichen Arbeiten unterstützen; die wöchentlichen compositiones pro locis; die Wiederholung des gesammten Lehrstoffs einer Woche in der letzten Lehrstunde des bezüglichen Gegenstandes; die monatliche Prüfung in Gegenwart des Präfecten; die collegial festzusetzenden, zweimal in jedem Semester zu verlautbarenden Censuren; die schriftlichen und mündlichen Versetzungsprüfungen; die öffentlichen Schauprüfungen; die feierliche Classenverlesung und Vertheilung von Prämien, welche aus geeigneten Büchern bestehen, am Jahresschlusse; die Ausstellung der Studienzeugnisse."

„Für jedes Gymnasium ist ein den Localverhältnissen angemessenes Disciplinargesetz zu entwerfen. Den Lehrer unterstützen bei der Handhabung desselben die gesittetsten Schüler der Classe als censores oder monitores, welche er einverständlich mit dem Präfecten aufstellt und öffentlich den Mitschülern bekannt macht. Strafen verfügt der Lehrer allein oder einverständlich mit dem Präfecten oder der Lehrerversammlung. Auf Erinnerungen, Verweise und Drohungen folgt das Sitzen auf einer abgesonderten Bank, das Stehen oder Knieen in der Schule, die Einsperrung im Carcer, die Ausschließung vom Gymnasium."

Das Herabdrücken der philosophischen Studien zu der Lehrmethode und Behandlungsweise des Gymnasiums hatte mindestens dem Bewußtsein engerer Zusammengehörigkeit beider Anstalten Bahn gebrochen, und hierauf basirte Rottenhanns Plan [1]) einer Ausscheidung jenes Theils, welcher nur als Vorbereitungsstudium für andere Stüdien in Betracht kommt, von der eigentlichen philosophischen Facultät. Der Zweck

[1]) Seinen Vortrag hierüber bringt Eggers S. 189—207.

des ersteren, des „Lycealcurses“, wird dahin präcisirt, daß „die Studirenden eine allgemeine Kenntnis der in die Sinne fallenden und der moralischen Welt erhalten und in der Kunst, richtig zu denken und ihre Gedanken genau und schön auszudrücken, bis zur Geläufigkeit geübt werden, welches das gemeinschaftliche Bedürfnis aller gebildeten Menschen ist.“

„Der Lycealcurs hat 3 Jahre zu dauern; die wöchentliche Stundenzahl beträgt 32, Ferialtag ist nur der Donnerstag Nachmittag.“

„Von den einzelnen Gegenständen hat die Religionslehre (mit 6 Stunden) im 1. Jahre Charakterschilderungen über Tugend und Laster, im 2. die christliche Klugheit, im 3. die Pädagogik und Polemik zu behandeln. Die Philosophie (mit 18 Stunden) umfaßt im ersten Jahre Logik und Metaphysik, im 2. Moral und Rechtsphilosophie, und Geschichte der Philosophie, im 3. Kritik des Geschmacks (Aesthetik). In den (17) historischen Lehrstunden wird die neuere und die vaterländische Geschichte (erstere nach J. G. Meusel Fortsetzung des Gebauer'schen Grundrisses, Leipzig 1775 ff., oder J. G. Büsch Geschichte der merkwürdigsten Welthändel, Hamburg 1781 ff.), ferner Philosophie der Geschichte, endlich die europäische Statistik vorgetragen. Im 1. Jahre werden 6 Stunden für zusammenfassende Wiederholung der gesammten Mathematik bestimmt. Die Naturgeschichte ist im 1. und 2. Jahre (mit 7 Stunden) abzuschließen, eine relativ sehr beträchtliche Stundenzahl hingegen (19) im 2. und 3. Jahre der Physik und angewandten Mathematik zu widmen, und hieran endlich Landwirthschaftslehre und Technologie (4 Stunden) zu knüpfen.“

„Im 1. und 2. Jahre wird die Lecture der Classiker fortgesetzt, wobei namentlich Ciceros Philosophica, Saluſt, Tacitus, Thukydides und Polybios zu beachten sind, und die Stilistik zu einer Theorie der schönen Wissenschaften (nach J. J. Eschenburg's Entwurf einer Theorie und Literatur der schönen Wissenschaften, Berlin 1783) erweitert, welche im 3. Jahre mit der Rhetorik und einer Lecture von Cicero's Reden, Quintilian und der horazischen Poetik schließt (zusammen 13 Stunden).“

„Den Uebergang zu den Facultätsstudien vermittelt endlich eine allgemeine Uebersicht der Wissenschaften (nach d'Alembert) und eine elementare Theorie der Politik oder die österreichische Statistik (mit 6 Stunden).“

„Da an dem Lycealcurse so viel gelegen ist, daß ein in diesem Curse vernachlässigter junger Mensch selten wieder in reiferen Jahren sich das Nachholen der Vorkenntnisse gefallen läßt, so muß in demselben noch eben die unerbittliche Strenge beobachtet werden, welche bei dem Gymnasialcurse als Grundsatz angenommen worden ist. Vielleicht werden auch hier monatliche Prüfungen stattfinden, kurze schriftliche Ausarbeitungen aufgegeben und von der Lehrerversammlung die Zeugnisse ertheilt werden. Die Graduirung der Magistri Philosophiae [1]) wäre wieder vorzunehmen.“

„Ueber die Anstellung zum Lehramte im Lycealcurse entscheiden Celebrität, Schriften oder Prüfungsconcurse. Auch magistri legentes sind unter besonderer Controle zuläßig.“

Ueber den Unterricht in der Philosophie, Aesthetik und classischen Literatur gab Professor Hammer treffliche Winke, und zeigte namentlich, wie Kritik und Hermeneutik im Lycealcurse nur den Weg zur ästhetischen und philosophischen Beurtheilung bahnen sollen. Mit Entschiedenheit erklärte er sich hierbei gegen Chrestomathien, zumal „Cicero alles in sich vereinige, was sich nur immer bei dem Unterricht der erwachsenen Jugend wünschen lasse.“ Einen ähnlichen Entwurf über den mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterricht am Lycealcurse gab Gerstner; jener Mumelter's über den Lehrgang in den historischen Wissenschaften blieb nur Skizze. [2])

[1]) Von Joseph II. abgeschafft, welcher selbst den Werth des philosophischen Doctorats für höchst zweifelhaft hielt.

[2]) Franz Joseph (späterhin Ritter von) Gerstner, Sohn eines einfachen Handwerkers, widmete sich frühzeitig mathematisch-physikalischen Studien, leistete der Robotabolitions-Commission

Auch Rottenhann's Schlußbericht enthält über die Wichtigkeit des Gymnasialstudiums und seinen Unterschied von der Realschule, sowie über seinen Zusammenhang mit den philosophischen Obligatstudien sehr beherzigenswerthe Aussprüche. Allein nach Uebergabe desselben an den Monarchen (1799) verfloß eine geraume Zeit, bevor entscheidende Maßnahmen erfolgten. Selbst Lang's Berufung an die Stelle Birkenstocks (1803) beschleunigte dieselben nicht, da er bei vielen trefflichen Eigenschaften [1]) der Energie vollständig ermangelte.

Die erste wichtige Aenderung trat ein, indem man den Anlaß eines besonderen Falles ergriff, um die mißliebig gewordenen Lehrerversammlungen zu beseitigen und die Directorate für Facultätsstudien und Gymnasien wieder in das Leben zu rufen (29. April 1802). [2]) So wie man durch diese Behörden Lehrer und Schüler in strengere Zucht zu nehmen und etwaige Tendenzen freigeisterischer Aufklärung schon in ihrem Keime zu ersticken gedachte [3]), so beschränkte sich ein paar Jahre lang die Studiengesetzgebung fast nur auf Disciplinarverordnungen [4]), welche bezüglich der Gymnasien mit der Disciplinarverfassung vom 21. Mai 1804 abschloßen.

„Kein Knabe darf in das Gymnasium aufgenommen werden, welcher nicht besonders gute Geistesanlagen, ausdauernden Fleiß und tadellose Sitten besitzt; auch sollen seine Angehörigen ihre Vermögensumstände wohl zu Rathe ziehen. Jeder Aufnahmswerber muß das zurückgelegte 10. Lebensjahr und die gut bestandene Prüfung der obersten Hauptschulclasse ausweisen. Sobald sich aber auch im weiteren Verlaufe der Studien Mangel einer dazu erforderlichen Eigenschaft zeigt, ist auf die Entfernung des Schülers von dem Gymnasium hinzuwirken. [5])"

„In keine Classe sollen mehr als 80 Schüler aufgenommen werden. Jedes

und der Steuerrectification treffliche Arbeiten, wirkte seit 1789 als Professor der höheren Mathematik an der Prager Universität durch die praktische Richtung seiner Vorträge, und wurde 1806 der Begründer des Prager polytechnischen Instituts. Schon damals beantragte er eine Eisenbahnverbindung zwischen Linz und Budweis, welche 1825 sein Sohn in das Leben rief. Franz Joseph Rumelter (von Seberntbal), durch den jüngeren van Swieten und Sonnenfels hervorgezogen, bekleidete von 1790—1798 die Lehrkanzel der Geschichte an der Wiener Universität; auch als Schriftsteller war er rastlos thätig.

[1]) Lang lebt wegen seines wohlwollenden, von ächt humaner Gesinnung durchdrungenen Charakters noch im dankbaren Andenken aller, die mit ihm in Berührung kamen. Vgl. die sonst ziemlich inhaltsarme Biographie in der österreichischen Zeitschrift für Geschichts- und Staatskunde, I. Jahrgang, S. 157 ff.

[2]) Director der Gymnasialstudien wurde Lang, Director der philosophischen (der spätere Dombechant) Franz Böhm, an dessen Stelle im J. 1815 der Domherr Michael Gruber trat, gleich seinem Vorgänger eine wenig bedeutende Persönlichkeit.

[3]) In gleichem Sinne waren schon (30. Juli 1793) die unter Leopold II. abgekommenen geheimen Conduitelisten wieder in Uebung gesetzt, den Professoren alle Anspielungen auf die Grundsätze der Staatsverwaltung in Festreden oder Druckschriften untersagt (1. December 1794), eidliche Reverse wegen Nichtbetheiligung an (den früher tolerirten) geheimen Gesellschaften abgefordert worden (7. Mai 1801).

[4]) Am 7. Dec. 1797 wurde jeder Lehrer beauftragt, in seiner Classe nebst dem öffentlich bestellten Aufseher noch zwei vertraute Schüler mit der Beobachtung der Commilitonen, „wo und so lange sie unter ihren Augen sind", zu betrauen und monatlich Berichte über das sittliche Verhalten der ganzen Classe zu erstatten. Am 17. März 1798 folgte ein sehr detaillirtes Strafgesetz. Den Schülern der Wiener Gymnasien wurde (20. Apr. 1799) das Ballspielen auf der Wiener Bastei unbedingt verboten, auf dem Glacis nur höchst ausnahmsweise gestattet, bei Versäumung einer Beichte die Ausschließung angedroht (13. März 1801). Wie wenig aber alle diese Strenge fruchtete, thut das Hofdecret vom 8. Mai 1808 dar, welches gegen das Spielen Studirender in Kaffee- oder Gasthäusern eifert.

[5]) Der Recensent in den neuen Annalen der Literatur (II. Jahrg. I. Bd. S. 252 ff.) macht hierzu die ihn ganz charakterisirende Bemerkung: „Ob eine Art von Mittelmäßigkeit des Talents nicht eben die brauchbarste für manche Branchen des Staatsdienstes sein mag?"

Ausbleiben von einer Lehrstunde bedarf der sofortigen Rechtfertigung. Das in einer Stunde Erklärte wird in der nächsten vom Lehrer unmittelbar oder durch die besseren Schüler geprüft, die letzte Stunde jeder Woche zu einer Wiederholung des gesammten Lehrstoffes dieser Zeit verwendet. Häusliche Aufgaben sind öfters aufzuerlegen, wöchentliche compositiones pro locis und monatliche Prüfungen in Gegenwart des Präfecten vorzunehmen. Die Schlußprüfung eines jeden Semesters findet öffentlich statt; doch werden zu derselben nur jene Schüler zugelassen, welche aus allen Gegenständen mindestens die erste Classe verdienen."

„Die Lehrer haben keine Gelegenheit zu versäumen, um auf die Denkungsart ihrer Schüler zu wirken und strenge Aufsicht über ihr Betragen zu führen. Sie haben die Pflicht und das Recht, sich in die Kenntnis des ganzen Thuns und Lassens ihrer Schüler zu setzen. In größeren Städten wählen sie sich deshalb zur Beaufsichtigung der niederen Classen außerhalb der Schulzeit vertraute Schüler aus den höheren Classen." [1])

„Weil man berechtigt ist, von Jünglingen, für deren Bildung von Seite des Staates so viele Sorgfalt getragen und so viel Aufwand gemacht wird, eine ungeheuchelte Liebe zur Tugend zu erwarten, und weil dazu die Religion ein unentbehrliches Erfordernis ist, so muß das vorzüglichste Augenmerk auf diesen Theil des Unterrichts gerichtet sein. Daher werden demselben in jeder Classe 2 Stunden gewidmet, an jedem Gymnasium ein eigener Katechet aufgestellt [2]), und keinem Schüler die Beibehaltung der Unterrichtsgeldbefreiung oder des Stipendiums, so wie das Aufsteigen in einen höheren Jahrgang gestattet, wenn er nicht die erste Fortgangsclasse aus der Religionslehre erhält." [3])

„Die Schulmesse wird in kleineren Städten auch an Recreationstagen gehalten [4]); für die Exhorte werden die Schüler der Grammatical- und der Humanitätsclassen von einander getrennt. Wer sich nicht bei dem Hochamte zum Beginne des Schuljahrs einfindet, darf ohne besondere Erlaubnis des Directors nicht zum Schulbesuche zugelassen werden, so wie kein Schüler von dem Dankamte wegzubleiben hat. Wie sich die Schüler über den sechsmaligen Empfang der Sacramente ausweisen sollen, bestimmt der Präfect."

„Die Correctionsstrafen (mit gänzlicher Ausschließung körperlicher Züchtigung) bis zu 24stündigem Arreste und zur Exclusion bleiben aufrecht erhalten. [5]) Verzeichnisse der aus einem Gymnasium austretenden Schüler, mit Angabe ihres Betragens, Fleißes

[1]) Selbst anständige Unterhaltungen mehrerer Schüler, namentlich im Freien, sind nur erlaubt, wenn sie unter der Aufsicht eines Lehrers und in Gegenwart eines Anverwandten eines der Knaben stattfinden. Dem eben genannten Recensenten erscheint sogar diese Erlaubnis nicht ganz unbedenklich.

[2]) Schon am 3. Febr. 1804 wurde diese Ernennung beschlossen und den Katecheten eine Instruction ertheilt, welche sie anwies, die Art und den Beruf ihrer Schüler in das Auge zu fassen und ihnen alle Kenntnisse der Religion beizubringen, welche für Laien von höherer Bildung nöthig sind. Die ganze Unterrichtsmethode sei historisch, jedoch so, daß die Kenntnisse der Religion mit den übrigen Kenntnissen in Verbindung gebracht und die Herzen durch das immer mehr sich verfeinernde Gefühl des Guten und Schönen veredelt werden. Die Exhorte sei dann vorzüglich dazu bestimmt, die Pflichten der Religion den Gymnasiasten faßlich und annehmbar zu Gemüth zu führen. — Als Lehrbuch wurde für die Grammatical-Classen das „Handbuch für Katecheten und Schullehrer", dessen sich die Volksschule bediente, für die Humanitäts-Classen K. Giftschütz Leitfaden zum Religionsunterricht, späterhin aber Frint's kurzgefaßter Leitfaden vorgezeichnet.

[3]) Auch die Schüler evangelischer Religion mußten sich über den erhaltenen Religionsunterricht ausweisen; der Religionsunterricht israelitischer Schüler blieb den Eltern anheimgestellt, doch durften Israeliten vor Ablegung einer Prüfung aus dem Bne Zion nicht in die philosophischen Studien eintreten.

[4]) Dispensen vom Besuche konnte nur die politische Landesbehörde ertheilen.

[5]) Die Beibehaltung oder Abschaffung der Ehren- und Schandbücher wurde dem Ermessen der Präfecten anheimgegeben.

und Fortgangs während der ganzen Studienzeit, sind Seiner Majestät vorzulegen; der Inhalt derselben wird den unfehlbarsten Ausschlag bei künftigen Anstellungen im Staatsdienste geben."

Erst ein volles Jahr später, am 16. Aug. 1805, wurde der neue Lehrplan sanctionirt, welcher in vielen wesentlichen Puncten vom Lang'schen Entwurfe abwich.[1]) Die Grundzüge waren im wesentlichen folgende:

„Die Gymnasien an Orten, wo Lyceen oder Universitäten bestehen, werden wieder sechsclassig eingerichtet. An sämmtlichen Gymnasien sind nur Fachlehrer anzustellen, und zwar so, daß keiner derselben auch nur einzelne Stunden eines andern Lehrfachs übernehmen darf. Die fünfclassigen Gymnasien zählen 5, die sechsclassigen an Lycealorten 6, die sogenannten akademischen (Universitäts-) Gymnasien 7 Lehrer."

„Die wöchentliche Stundenzahl bleibt für jede Classe auf 18 beschränkt; der ganze Donnerstag und der Nachmittag des Dienstags sind Recreationstage."

„Der Lateinunterricht ist in jeder Classe als das Hauptstudium anzusehen; jeder Schüler muß die lateinische Sprache und die Theorie des Stils ganz und vollkommen erlernen, so daß er sich nicht nur einen Grad von Fertigkeit im mündlichen und schriftlichen Ausdrucke erwirbt, sondern auch die nothwendigen Begriffe der classischen Philologie inne hat und in dieser Wissenschaft allenfalls sich selbst fortzuhelfen im Stande ist. An sechsclassigen Gymnasien sind der lateinischen Grammatik 36, der Poetik und Rhetorik 18—20 Stunden zugewiesen." [2])

„Von den übrigen Gegenständen soll jeder Schüler, ohne systematische Vollständigkeit, doch so viel erlernen, als ihm in Ansehung seines Alters und der Zeit ohne Nachtheil jenes Hauptstudiums möglich ist, und die Anleitung erhalten, wie und mit welchen Hülfsmitteln er sich künftig selbst weiter bilden könne. Die griechische Sprache erhält 6 Stunden in der 4.—6.[3]), die Geographie und Geschichte 16—18 und die Mathematik 12 Stunden in sämmtlichen Classen, die Naturgeschichte und Naturlehre 6 Stunden in der 1.—3. Classe. Schriftliche Aufgaben werden nur von den Lehrern der lateinischen Grammatik und des Stils gegeben, in den Humanitätsclassen bald in Form eines lateinischen, bald in jener eines deutschen Aufsatzes."

„In den fünfjährigen Lehrcursen muß nothwendig Geographie und Geschichte (mit nur 15 Stunden), Mathematik (mit 10) und Naturgeschichte (mit 4 Stunden) etwas kürzer gegeben werden; der Unterricht in der lateinischen Grammatik, welchem nur 27 Stunden zufallen, muß das fehlende Jahr durch häufigere Schulübungen, cursorische Lectüre u. dgl. hereinzubringen bemüht sein. Der Unterricht in der Naturlehre, dessen gedeihlicher Erfolg namentlich größere Lehrmittelsammlungen voraussetzt, fällt an kleineren Gymnasien fast ganz hinweg."

„Die Classification der Sitten und des Fleißes wird gemeinschaftlich von sämmtlichen Lehrern einer Classe vorgenommen, der Fortgang wird aus jedem Gegenstande einzeln mit Eminenz erster, zweiter oder dritter Classe bezeugt."

„Bei jeder Semestralprüfung werden in einer Classe von weniger als 30 Schülern 3, unter 30—50 aber 5, unter mehr als 50 endlich 7 als die vorzüglichsten öffentlich

[1]) Ueber diesen Entwurf war auch innerhalb der Studien-Revisionscommission keine Einigung erzielt worden.

[2]) Für diesen Gegenstand erfloß gleichzeitig eine Instruction, worin das Lateinischsprechen von der III. Classe neuerdings nachdrücklichst betont wird; über den Erfolg mußte jährlich Bericht erstattet werden. Als eines der Beförderungsmittel des Lateinsprechens fand auch der lateinische Unterricht in der Mathematik für die Humanitätsclassen bald wieder Eingang.

[3]) Doch wurde für Privatisten eine Dispens von diesem Unterrichte zugelassen, welche bei der obersten Studienbehörde anzusuchen war.

genannt; am Schlusse des Schuljahres erhalten die ersten (1, 2 oder 3) Prämienbücher [1]), und werden die Schulkataloge gedruckt und vertheilt." [2])

„Die dritte Fortgangsclasse aus einem Gegenstande entzieht das Recht des Vorrückens in einen höheren Jahrgang [3]), die Unterrichtsgeldbefreiung oder das Stipendium sofort, die zweite Fortgangsclasse nur, wenn sie aus der Religionslehre oder in zwei auf einander folgenden Semestern aus andern Gegenständen erhalten wurde."

„Damit die Studienordnung auch nicht zu Hause umgangen werde, darf kein Lehrer, Hofmeister, Instructor oder Correpetitor ohne Vorwissen oder Genehmigung des Präfecten aufgenommen werden. Ein auf andere Weise unterrichteter Knabe erhält kein staatsgültiges Zeugnis. Privatisten, welche am Orte des Gymnasiums wohnen, haben sich zu jeder monatlichen Prüfung zu stellen, und sind am Schlusse des Semesters zur Entrichtung des Schulgelds und einer Prüfungstaxe verpflichtet." [4])

Dem neuen Lehrplane entsprechend, wurden im J. 1807 ziemlich rasch 18 neue Schulbücher veröffentlicht, welche allerdings den Marx'schen gegenüber zum Theile einen nicht unerheblichen Fortschritt bezeichneten, jedoch hauptsächlich nur so weit, als sie nach Lang's Ansichten die beiden classischen Sprachen im engen Anschlusse an deutsche Muster bearbeiteten. [5])

[1]) Für je eines derselben wurde der Preis unter 4 fl. fixirt, späterhin für das akademische Gymnasium in Wien auf 8 fl. erhöht; die getroffene Wahl der Bücher mußte der politischen Landesbehörde angezeigt werden. Als ungeeignet wurde z. B. Schillers Wallenstein oder eine uncastigirte Classikerausgabe beanstandet.

[2]) Die politischen Landesbehörden legten ein „goldenes Buch" an, in welches Jahr für Jahr die drei Vorzüglichsten jeder Classe eingetragen wurden, um auf sie bei allfälligen Gesuchen vorzugsweise Rücksicht nehmen zu können.

[3]) Doch wurde nachträglich (26. Nov. 1808) das Aufsteigen auch mit einer dritten Classe aus einem „Nebengegenstande" gestattet, wenn der Schüler in allen anderen Gegenständen die erste Classe erlangt hatte.

[4]) Schon am 6. October 1796 war angeordnet worden, daß niemand über Gymnasialgegenstände privatim unterrichten dürfe, welchem nicht ein öffentliches Gymnasium das Befähigungszeugnis ertheilt hat. Diese Verordnung wurde wiederholt eingeschärft (7. Jan. und 8. Dec. 1804); nur den selbständigen Seelsorgern auf dem Lande war es nebstbei gestattet, arme Knaben der eignen Pfarrgemeinde in den Gegenständen der Grammaticalclassen zu unterrichten (25. März 1802), und einzelnen Pfarrern wurde dieselbe Erlaubnis hinsichtlich der Humanitätsclassen eingeräumt. Die Zöglinge dieser Geistlichen waren auch von Entrichtung des Schulgelds und der Prüfungstaxe befreit.

[5]) Die „lateinische Sprachlehre für Anfänger" enthielt eine Grammatik nach Bröders Muster, und als „lateinische Lectionen" naturhistorische Skizzen, Gespräche, Erzählungen und Fabeln. Hiezu gehörte ein blos zum Gebrauche für diese Lectionen eingerichtetes Wörterbuch. „Grammaticae latinae pars altera" fußte auf den größeren Grammatiken von Bröder und Scheller. „Chrestomathia latina" (später in 2 Bände getheilt) enthielt längere oder kürzere Auszüge aus 24 lateinischen Schriftstellern. Die „institutio ad eloquentiam" gab eine kurze Anleitung zur Wohlredenheit, mit einem Anhange über Mythologie. Die „selecta latinae orationis exemplaria" und die „Sammlung deutscher Beispiele zur Bildung des Stils" brachten in je 2 Bänden eine Blumenlese nach der Ordnung der institutio. „Brevis grammatica graeca" schließt sich an Trendelenburg, das „griechische Lesebuch" jenem von Gedike an. Dem geographisch-historischen Unterrichte dienten: „Elementarbuch der Geographie und Geschichte", „Kurzer Entwurf der alten Geographie" (größtentheils nach Nitsch), „Lehrbuch der alten Staaten- und Völkergeschichte", „Lehrbuch der neuesten Geographie" (zuerst Kaiserthümer, dann Königreiche u. s. w., endlich Republiken Europas u. s. f.) und „der europäischen Staatengeschichte" (nach derselben, jeden Zusammenhang aufhebenden ethnographischen Ordnung) in je 3 Bänden. Den „Anfangsgründen der besonderen und allgemeinen Rechenkunst" folgte eine Uebersetzung der Bücher I. — IV. Euklids. Die „Naturgeschichte in Hinsicht auf Brauchbarkeit der Producte im gemeinen Leben" und die „Naturlehre in Hinsicht auf die neueren Entdeckungen zur Erklärung der gewöhnlichen Erscheinungen in der Körperwelt" schlossen den Cyklus ab. — Die Recensionen

Dem Erscheinen derselben folgten umständliche Instructionen für die Lehrer und Bemerkungen über Behandlung der Schulbücher, und man muß unumwunden gestehen, daß namentlich die Abschnitte über den geographisch-historischen und den mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterricht zweckmäßige Winke für die zum Fachlehrerthume auf diesen Gebieten gewiß mindest vorgebildeten Lehrer (welche meist aus den bisherigen Classenlehrern genommen werden mußten) enthalten. [1])

Disciplinar-Verfassung, Lehrplan und Instructionen wurden endlich im J. 1808 zu einer „Sammlung der Verordnungen und Vorschriften über die Verfassung und Einrichtung der Gymnasien" vereinigt, welche unter dem Namen des Gymnasialcodex ebenso die Gymnasialeinrichtungen abschließend feststellen sollten, wie es die „politische Schulverfassung" hinsichtlich der Volksschule that. [2]) In demselben fand auch das System der Directorate seinen Abschluß, indem das Gymnasialdirectorat außerhalb der Landeshauptstädte den Kreishauptleuten zugesprochen wurde, das Vicedirectorat an Ordensgymnasien dem Vorstande des bezüglichen Ordenshauses, an den übrigen Anstalten

in den neuen Annalen der Literatur des Kaiserthums (s. 1808—1809) sind in dem damals schon üblich gewordenen überschwänglich panegyrisirenden Stile abgefaßt, können aber doch nicht verschweigen, daß die Auswahl der deutschen Musterstücke mehr durch ängstliche äußere Rücksichten als durch den inneren Werth der Objecte geleitet wurde, und z. B. als Musterstück der deutschen Tragik Lessings Philotas erschien, daß als geographische Merkwürdigkeiten fast nur Einwohnerzahlen, Behörden, Anstalten und Manufacturen figurirten, daß das Lehrbuch der alten Geschichte erhebliche Verstöße enthielt, jenes der neuern Geschichte „aus Delicatesse" manche wichtigen Puncte (z. B. den Zwist Philipps IV. mit dem Papste, den Wahnsinn Karls VI., den Tod Peters III., die theologischen Streitigkeiten in Byzanz, die Absetzung Sigmunds III. u. s. w.) übergieng, andere unrichtig darstellte, daß es der Anleitung zum Rechnen an strenger Logik der Definitionen und Lehrsätze fehlte u. s. f. Nur die praktische Tendenz der Sprachlehren, namentlich im Gegensatze zu den zahllosen syntaktischen Regeln der früheren Grammatiken, das Verschwinden des Comenius aus der Schule, und die Einführung der euklidischen Elemente fand allgemeine Billigung. — Der Verlag und Verschleiß sämmtlicher Gymnasialschulbücher wurde an die Schulbücherverschleiß-Administration in Wien übertragen (4. Oct. 1807), die Provision für Abnehmer außerhalb Wien mit 10—30 % fixirt, und den Präfecten die Uebernahme des Verschleißes für die gleiche Provision und auf halbjährigen Credit gestattet. Späterhin gab derselbe Verschleiß auch Landkarten (nach Entwürfen des Prof. Fr. Reiffer) heraus, welche für den Gebrauch an Gymnasien als allein zuläßig erklärt wurden.

[1]) Sehr nachdrücklich wird z. B. davor gewarnt, Geographie und Geschichte bloß als Gedächtnissache zu behandeln, „wodurch der ganze Endzweck dieses Unterrichts verfehlt wird"; über ihre Behandlung als Sache des Verstandes wird sehr viel Gutes gesagt und die schwierige Frage der Verbindung zwischen geographischem und historischem Unterrichte in ihrer ganzen Wichtigkeit bezeichnet, die Fortführung des historischen Unterrichts bis zur Gegenwart als unerläßlich erwähnt. Die sehr weitläufige Instruction für den arithmetisch-algebraischen Unterricht betont zu stark das Memoriren der allerdings vorher genau zu erläuternden Definitionen, Lehrsätze und kürzeren Regeln und die Gleichförmigkeit des Ausdruckes bei jeder Erwähnung derselben, analysirt aber das Schulbuch (da insbesondere mit diesem Gegenstande sehr viele der ihm nun zugewiesenen Lehrer am mindesten vertraut waren) in einer sehr passenden Weise, wobei Ziffern- und Buchstabenrechnung stets in den genauesten Zusammenhang gebracht werden. Bezüglich der euklidischen Elemente wird das Hauptgewicht nicht auf die Zahl der durchgenommenen Lehrsätze, sondern auf die (nicht mechanische) Aneignung derselben und dadurch erlangte Verstandesbildung gelegt. Auch die Beschreibungen der Naturkörper sind nicht Aufgaben für das Gedächtnis, sondern Materialien für den Lehrer, welcher mit dem darin liegenden Capitale zum Besten der Schüler wuchert; sehr Wahres wird über Abbildungen und ähnliche Versinnlichungsmittel gesagt. Die Art der Entwicklung physikalischer Begriffe und die erfolgreiche Durchführung physikalischer Experimente ist zweckmäßig erörtert, und die teleologische Bedeutsamkeit des gesammten naturwissenschaftlichen Unterrichts hervorgehoben.

[2]) Der schon einmal erwähnte Referent der Annalen der Literatur Oesterreichs nennt den Gymnasialcodex ein „monumentum aere perennius".

einem geeigneten Geistlichen zu übertragen war, die Directoren in den Landeshauptstädten endlich zugleich Gymnasialstudiendirectoren für die ganze Provinz sein sollten, jener zu Wien das Referat über das Gymnasialwesen bei der wieder hergestellten Studienhofcommission führte.[1])

Nur Lang's unermüdeter Fürsorge gelang es, unter den mislichen Finanzverhältnissen des Staates, eine Erhöhung der Besoldungen für das Leitungs- und Lehrpersonale an den Gymnasien zu erwirken (23. Juli 1806)[2]). An den akademischen Gymnasien bestanden nunmehr die Gehaltsstufen von 700 fl. und 800 fl., an Gymnasien bei Lyceen jene von 600 fl. und 700 fl., an allen übrigen jene von 500 fl. und 600 fl., mit 100 fl. Funktionszulage für die Präfecten; doch erhielten Präfecten und Lehrer aus dem weltgeistlichen Stande stets um 100 fl., jene aus der Ordensgeistlichkeit um 200 fl. weniger. Die Ordensgymnasien bezogen keine Subvention vom Staate, doch wurde den Lehrern bei ausgezeichneter Thätigkeit eine Remuneration bis zu 100 fl. für den Kopf zugesichert. Alle Directorate und Vicedirectorate waren bloße Ehrenämter.[3])

Gleichzeitig mit dem Gymnasiallehrplane trat die neue Ordnung der philosophischen Studien (12. Juli 1805) in das Leben.

„Die philosophischen Lehranstalten an den Lyceen umfassen nur den Kreis der nothwendigsten Gegenstände, jene an den Universitäten aber sollen die Gelegenheit zur vollständigen philosophischen Ausbildung bieten. Der Lehrcurs dauert an ersteren 2, an letzteren 3 Jahre; der Uebertritt von jenen zu diesen muß möglich sein."[4])

„Sämmtliche Lehrgegenstände zerfallen demgemäß in drei Kategorien: in solche, welche zur Grundlage für alle höheren Studien dienen; in solche, welche eine nähere Beziehung zu einem besonderen Facultätsstudium haben; in solche, welche keiner ganzen Classe von Studirenden empfohlen oder vorgeschrieben werden können, sondern gleichsam für sich einen eigenen Beruf ausmachen."

„Für Zöglinge jedes philosophischen Studiums nothwendig und deshalb obligat sind:

a) der Religionsunterricht (4 St.), welcher bereits in allen philosophischen Studien eingeführt worden war (3. Febr. 1804) und die wissenschaftliche Begründung der am

[1]) Die Vicedirectoren der Gymnasial- und Facultätsstudien in Wien, welche eigentlich die Stelle der sonstigen Localdirectoren vertraten, erhielten am 7. Jan. 1809 eine eigene Instruction. Nach derselben sollten sie vor allem die Durchführung der bestehenden Verordnungen überwachen, keine Vorlesungen außer den angeordneten oder bewilligten gestatten, für taugliche Supplenten erledigter Lehrämter sorgen, die Concursprüfungen vornehmen, die erste Censur der Lehrbücher, akademischen Reden u. dgl. veranlassen u. s. f. Sie hatten die Aufsicht über die Präfecten, Lehrer und Schüler ihrer Studienabtheilung in literarischer und moralischer Hinsicht zu führen, namentlich das Festhalten an dem vorgeschriebenen Lehrbuche, die Art des Vortrags, das Betragen und den Fortgang der Schüler zu controliren, die Ausweisung nachlässiger Schüler durch die Polizeibehörde zu vermitteln, auf die Schlußclassification bestimmenden Einfluß zu nehmen, in seltenen Fällen die nachträgliche Ablegung oder Wiederholung einer Prüfung zu gestatten.

[2]) Die ungemein niedrigen Besoldungen, welche aus der theresianischen Zeit stammten, waren erst sehr drückend empfunden worden, seit die Exjesuiten allmählich von den Lehrstühlen verschwanden. Dazu kam nun aber allerdings noch die Noth der Kriegsjahre und die allgemeine Theurung der ersten Bedürfnisse, so daß die weltlichen Gymnasiallehrer fast nur von Privatlectionen (meist den eignen Schülern ertheilt) lebten. Die Erhöhung der Besoldungen hatte sogleich die Folge, eine Anzahl sehr befähigter junger Männer von der juridischen Laufbahn abzuziehen und dem Lehramte zu gewinnen. Uebrigens gestattete man auch jetzt noch, daß ein Lehrer mit einer kleinen Zahl seiner eignen Schüler für ein Honorar correpetire; doch mußte der Präfect hiervon in Kenntnis sein und gegen mögliche Misbräuche mit Strenge wachen.

[3]) Nur für Kanzleierfordernisse wurden (sehr sparsam bemessene) Pauschalien bewilligt.

[4]) Späterhin erhielten auch einzelne Lyceen, namentlich der Provincialhauptstädte, den dreijährigen Curs.

Gymnasium blos historisch bekannt gewordenen Glaubens- und Sittenlehren bringen sollte. [1])

β) Philosophie (Psychologie, Logik, Metaphysik und Moralphilosophie) mit 8 St.;

γ) Elementarmathematik mit 8 St.;

δ) Physik mit 8 St.;

ε) allgemeine Geschichte mit 6 St."

„Der Unterricht in der Philosophie, Mathematik und Physik ist lateinisch zu ertheilen, weil diese Sprache die allgemeine der Gelehrten ist. Damit auch die vom Gymnasium mitgebrachten Kenntnisse der griechischen Sprache nicht verloren gehen, sind 2 Stunden derselben zu widmen [2]), so daß auch in jedem der beiden allgemein vorgeschriebenen philosophischen Obligatcurse wöchentlich 18 Unterrichtsstunden bestehen."

„Die Aufnahme in eine theologische Diöcesan- oder Ordenslehranstalt kann nach Zurücklegung dieser beiden Jahrgänge stattfinden. Der dritte Jahrgang ist für diejenigen bestimmt, welche zu höheren Universitätsstudien übertreten sollen."

„Da nun bei dem Eintritte in den dritten Jahrgang die Entscheidung, welcher Facultät sich ein Jüngling zuzuwenden habe, bereits getroffen sein wird [3]), so ist nur Religionslehre mit 2 wöchentlichen Stunden und das praktische Studium der lateinischen Classiker (mit häufiger Lectüre einer Chrestomathie oder ganzer Classiker und schriftlichen Ausarbeitungen) in 5 St. für alle Hörer desselben obligat."

„Den künftigen Theologen ist nebstdem noch der Unterricht in der griechischen Philologie (2 St. zur Erweiterung der grammatikalischen Kenntnisse und Lectüre einer Chrestomathie) vorgezeichnet; derselbe Unterricht sammt einem halbjährigen von 5 St. in allgemeiner Naturgeschichte wird für den künftigen Mediciner obligat, wogegen der künftige Jurist bloß noch zu dem Unterrichte in der österreichischen Geschichte (mit 3 St.) verpflichtet erscheint. [4]) Die Ergänzung der Zahl ihrer wöchentlichen Lehrstunden auf ein Minimum von 14 wird der eigenen Auswahl jener Zöglinge überlassen."

„Dieser Auswahl anheimgegebene Gegenstände sind: Aesthetik mit besonderer Anwendung auf Musterstücke deutscher Literatur (5 St.), Geschichte der Künste und Wissenschaften (4 St.), Pädagogik (2 St.)[5]), praktische Geometrie unter dem Namen Mathesis forensis (2 St.), Landwirthschaftslehre (2 St.) [6]) und Technologie (2 St.)."

„Jedem Schüler wird es gestattet, auch einen vierten Jahrgang auf eine Auswahl dieser Gegenstände zu verwenden."

[1]) Der erste Professor dieses Gegenstandes an der Wiener Universität war Jakob Frint, nachmals Burgpfarrer, Gründer der höheren Lehranstalt für Weltpriester (Augustineum) und Bischof von St. Pölten († 11. Oct. 1834). Er verfaßte das ungemein weitläufige „Handbuch der Religionswissenschaft für die Candidaten der Philosophie" in 6 Bänden.

[2]) Den Unterricht ertheilte an den philosophischen Studien außerhalb der Universitätsstädte derjenige Lehrer, welcher am Gymnasium damit beschäftigt war.

[3]) Zu diesem Behufe hatte im zweiten Jahrgange der Religionslehrer einen Unterricht über Standeswahl zu ertheilen und der Professor der Geschichte encyklopädische Vorlesungen über den Hauptinhalt aller auf Universitäten zum Vortrage bestimmten Gegenstände zu halten.

[4]) Wenn ein austretender Schüler des dritten philosophischen Jahrgangs zu einem andern Facultätsstudium übertreten wollte, als für welches er vorbereitet war, hatte er während des ersten Jahres seines neugewählten Studiums diejenigen Lehrgegenstände nachzuholen, welche in Beziehung auf dasselbe zu den Zwangsvorbereitungsgegenständen gehörten.

[5]) Niemand durfte die Leitung einer Privaterziehung übernehmen, ohne ein günstiges Zeugnis über die Prüfung aus diesem Gegenstande erworben zu haben. Späterhin (15. Dec. 1808) wurde die Ablegung dieser Prüfung auch allen Lehramtscandidaten für Gymnasien oder philosophische Studien, den Stipendisten der philosophischen Jahrgänge und sämmtlichen Theologen auferlegt.

[6]) Auch diese Vorlesungen wurden (16. März 1811) den Adspiranten auf Landbeamtenstellen und den Candidaten des geistlichen Standes als obligat vorgezeichnet.

„Ganz frei ist der Unterricht in der Diplomatik, Heraldik, Numismatik, höheren Mathematik, Astronomie und neueren Sprachen."

„Die Disciplinarverfassung der Gymnasien erleidet (mit Ausnahme der täglichen Schulmesse) auf die philosophischen Studien unbedingte Anwendung.[1]) Auch bei ihnen werden Lehrbücher vorgeschrieben[2]) und finden Semestralprüfungen statt, und die dabei erhaltenen nachtheiligen Classen haben die gleiche Wirkung, wie bei den Gymnasien."[3])

Der Besoldungsstand wurde so regulirt, daß an den Lyceen die Gehaltsstufen von 800 fl., 900 fl. und 1000 fl., an den Universitäten jene von 1000 fl., 1100 fl. und 1200 fl., zu Wien von 1100 fl., 1300 fl. und 1500 fl. (späterhin von 1500 fl., 1800 fl. und 2000 fl.) bestanden. Der Religionslehrer bezog einen Gehalt von 600 fl.; gelangte ein Welt- oder Ordensgeistlicher zu einem andern Lehramte der philosophischen Studien, so bezog er 200 fl. weniger als ein Laie. Die Professoren der freien Lehrgegenstände erhielten anfänglich fixe, etwas niederer bemessene Gehalte, ohne Vorrückungsrecht; später wurde ihnen auch letzteres eingeräumt. Directorate und Vicedirectorate waren hier gleichfalls unbesoldet. Ordensanstalten erhielten sich selbst.[4])

Die Besetzung aller Gymnasiallehrerstellen und Professuren der philosophischen Studienabtheilung, welche der Staat vergab[5]), hatte nur im Wege einer Concursprüfung stattzufinden[6]); der Referent des bezüglichen Studiums bei der Studienhofcommission sandte die von ihm festgestellten Fragen zur schriftlichen Bearbeitung und zur Probevorlesung an alle Orte, wo die Prüfung abzuhalten war, und nahm die Beurtheilung der einlaufenden Elaborate vor, wobei er das Gutachten der Anstalt, an welcher der Posten erledigt war, und jenes der Wiener Professoren des Fachs einholte.

Um auch einen Nachwuchs tüchtiger Lehrkräfte zu sichern, wurde zuerst in Wien der Versuch mit Einführung eines eigenen Unterrichts für angehende Gymnasiallehrer gemacht (11. März 1809); dieser halbjährige Curs sollte hinsichtlich der materiellen Kenntnisse nur prüfend vorgehen, hingegen vorzüglich mit der praktischen Anleitung zu einer richtigen Lehrmethode sich befassen.[7]) Aber es fand sich kein Zögling, weshalb die Sache wieder aufgegeben wurde (9. Nov. 1810). Als Ersatz systemisirte man (14. Sept 1811) an jedem akademischen Gymnasium zwei Adjunctenstellen mit dem Gehalte von 300 fl., deren Inhaber sich für das Lehramt praktisch auszubilden und

[1]) Besonders betont wurde das unbedingte Verbot des Besuchs von Gasthäusern, Kaffeelocalitäten und Theatern.

[2]) Nebst dem Frint'schen Buche wurden nach und nach vorgezeichnet die Arbeiten dreier Wiener Professoren: J. Apeltauer's elementa matheseos purae, Dr. Döttler's elementa physicae mathematico-experimentalis, und A. Stein's exempla eloquentiae romanae und lectiones graecae.

[3]) An jedem philosophischen Curse wurden überdies (6. Jan. 1807) landesfürstliche Prüfungscommissäre aufgestellt, welche nach jeder Semesterprüfung Bericht erstatten sollten, wie Fortgang und Moralität der Schüler beschaffen sei.

[4]) Bei Creirung der Diätenclassen (24. Oct. 1811) wurden die Directoren in Universitätsstädten in die VI., jene in Lycealorten und die Wiener Vicedirectoren, endlich alle Universitäts-Professoren in die VII., die sonstigen Gymnasialdirectoren und die Lycealprofessoren in die VIII., Präfecten und Lehrer an Gymnasien in die IX. eingereiht.

[5]) Die Lehrer an den Ordensgymnasien (außerhalb Galiziens) wurden mit der a. h. Entschließung vom 24. Jan. 1808 jeder vorgängigen Befähigungsprüfung enthoben.

[6]) Männer von literarischem Rufe konnten Dispens von der Concursprüfung erhalten. Auch sollte für die Lehrkanzeln an der Universität zu Wien ein Concurs erst ausgeschrieben werden, wenn sich kein geeigneter Professor des gleichen Fachs aus einer Provinz dafür gemeldet haben würde.

[7]) Zur Ertheilung dieses Unterrichts wurde der Piarist F. X. Schönberger bestimmt, Präfect des akademischen Gymnasiums und Vicedirector der Gymnasialstudien in Wien, welcher späterhin die Wiener Ausgabe des Scheller-Lünemannischen Lexikons (1818) besorgte und zu großer Verbreitung brachte.

erledigte Lehrerstellen zu suppliren hatten. An den Universitäten zu Wien und Prag wurden auch zwei Adjuncten mit dem Gehalte von 400 fl. für das Lehramt der Philosophie und für jenes der Mathematik und Physik systemisirt. Jede Adjunctur wurde auf 2 Jahre verliehen, konnte aber bei bewiesener Befähigung auf weitere 2 Jahre verlängert werden. [1])

Endlich wurde zur Herstellung zweckmäßiger Büchersammlungen an jenen vom Studienfond erhaltenen Gymnasien, deren Schülern keine größere öffentliche Bibliothek zugänglich ist, ein Gründungsbeitrag von 1200 fl. in 6 Jahresraten und eine fernere Dotation von 50 fl. bewilligt (15. Apr. 1816).

Bis zu diesem Zeitpuncte hatte die Zahl der österreichischen Gymnasien bereits wieder eine namhafte Vermehrung erhalten. Den Anlaß boten einerseits die Klagen der Ordinariate und Klöster über den Mangel an Candidaten des geistlichen Standes, andererseits die Geneigtheit vieler geistlichen Corporationen, durch Uebernahme solcher Anstalten ihre eigene Existenz sicher zu stellen, und die Bereitwilligkeit mehrerer Communen, zur Erlangung neuer oder zur Resuscitirung früher besessener Gymnasien finanzielle Opfer zu bringen. Doch wurde nicht nur bezüglich dieser neu oder wieder entstehenden, sondern auch bezüglich der auch nach den josephinischen Beschränkungsmaßregeln erhalten gebliebenen Anstalten dem Grundsatze ausgedehnte Geltung verschafft, die Gymnasien möglichst in die Hände geistlicher Corporationen zu bringen. [2])

Infolge dieses Grundsatzes kam das akademische Gymnasium zu Wien an den Piaristenorden, welchem bereits das wieder erstandene Convict übertragen worden war (1802)[3]), und das ehemals am Hof, später bei St. Anna bestandene Gymnasium wurde in das Schottenstift (1807), das St. Pöltner in das Stift Melk (1804), das Leobner in das Stift Admont verlegt, das Gymnasium zu Linz (1807) den vier oberösterreichischen Stiften (ohne Kremsmünster, welches seine eigene Lehranstalt behielt), jenes zu Gratz dem Stifte Admont anvertraut (1804), das Klagenfurter gieng an das Stift St. Paul (1809), das Pilsener an das Stift Tepl (1806), das Komotauer an das Stift Ossek über (1807). Von den 22 neu oder wieder entstandenen Gymnasien gehörten 7 dem Piaristenorden (Horn in Oesterreich unter der Ens, Schlan, Schlackenwerth, Kaden und Reichenau in Böhmen, Trübau und Freiberg in Mähren), 3 dem Benedictinerorden (Seitenstätten in Oesterreich unter der Ens, St. Paul in Kärnten und Klattau in Böhmen), 2 dem Prämonstratenserorden (Saaz und Deutschbrod in Böhmen), endlich je 1 den regulirten Chorherrn (Vorau in Steiermark),[4]) den Cisterziensern (Wiener-Neustadt in Oesterreich unter der Ens), den Augustinern (Böhmisch-Leipa) und den griechisch-katholischen Basilianern (Buzacz in Galizien) an; nur 6 (Cilli in Steiermark, Neuhaus und Jičin in Böhmen, Brzezan und Sambor [5]) in Galizien, Czernowitz in der Bukowina) waren der freien Concurrenz überlassen. In Oesterreich unter und ob der Ens sowie in Kärnten befanden sich seither alle Gymnasien in geistlichen Händen. [6]) Selbst an den nicht einem Orden überwiesenen Gymnasien der anderen Länder sollte die Stelle des Präfecten nur ausnahmsweise einem Laien übertragen werden (29. Oct. 1813). [7])

[1]) Eine ähnliche Adjunctur wurde späterhin für das Studium der Naturgeschichte und Landwirthschaftslehre geschaffen.

[2]) Auch Cornova's obgedachte Schrift (s. o. S. 356) trägt den Stempel einer Tendenzschrift zu Gunsten der Ordensgymnasien an sich.

[3]) Doch blieb das Gymnasium ein Staatsgymnasium und wurde von dem Studienfond erhalten.

[4]) Hierfür erlosch das St. Lambrechter aus Mangel an Lehrkräften (1813).

[5]) An der Stelle des erloschenen Jaroslauer Gymnasiums begründet.

[6]) Auch das Triester Gymnasium, welches nach kurzem Bestande als weltliches Gymnasium eingegangen war, wurde schon bei der Resuscitirung im J. 1792 den Franciscanern übergeben.

[7]) Der tiefe Verfall des evangelischen Gymnasiums in Teschen, welches sich aufzulösen drohte, zog gleichfalls die Aufmerksamkeit der Regierung auf sich. Kaiser Franz ordnete die Verwandlung

Auch die an eigenen sogenannten „philosophischen Lehranstalten“ entstehenden Lycealcurse kamen fast durchgehends in die Hände von Orden. Die Piaristen errichteten solche zu Krems in Oesterreich unter der Ens, zu Budweis, Brüx und Leitomysl in Böhmen, zu Nikolsburg in Mähren, die Benedictiner zu Admont, die Prämonstratenser zu Pilsen, die vereinigten Stifter Mährens zu Brünn; die philosophischen Curse zu Linz und Klagenfurt theilten das Schicksal der dortigen Gymnasien. Hiermit wurde aber auch den Stiften die Verpflichtung auferlegt, nur solche Novizen aufzunehmen, welche bereits die philosophischen Studien beendet haben. Nur die philosophische Lehranstalt in Czernowitz wurde weltlichen Lehrern anvertraut.

Bei Herstellung der österreichischen Monarchie nach dem Sturze der napoleonischen Vorherrschaft dehnte sich das österreichische Gymnasialwesen theils sofort theils in den ersten Jahren der österreichischen Regierung auch auf Salzburg, Krain, Küstenland, Tirol, Vorarlberg und Dalmatien aus, so daß der Zahl der österreichischen Gymnasien allmählich zuwuchsen: Salzburg (sofort den beiden Benedictinerstiftern des Herzogthums übergeben) [1]), Laibach (mit einem Lyceum) und Neustadtl (in alter Weise), Görz (vom Piaristenorden an weltliche Lehrer übergegangen, mit einer philosophischen Lehranstalt), Capo d'Istria (mit einem Lyceum) [2]), Innsbruck (sofort den nordtirolischen Stiftern übergeben) [3]), Hall und Botzen (wieder Franciscanergymnasien) [4]), Meran und Roveredo (in früherer Form) [5]), Ala (Gymnasium der Kapuziner, bald wieder erloschen), Brixen und Trient [6]) (wo auch sofort Lycealclassen errichtet wurden), Feldkirch [7]), Ragusa (Piaristen), Zara (bald auch mit philosophischer Lehranstalt), und Spalato zu. Die Reorganisirung der tirolischen und dalmatinischen Anstalten bedurfte einige Zeit; noch länger währte es aber, bis es gelang, die 12 Lyceen (S. Alessandro und alla porta nuova in Mailand, Como, Cremona, Bergamo, Brescia, Mantua, Verona, Vicenza,

desselben in ein „theologisches Gymnasium“ an (9. Nov. 1810), bewilligte dafür eine Aerarialsubvention und verpflichtete alle evangelischen Gemeinden der deutsch-slavischen Länder zu regelmäßigen Beiträgen, wodurch die Anstalt mindestens erhalten blieb, jedoch nicht nach dem allgemeinen Lehrplane eingerichtet werden konnte.

[1]) Das Salzburger Gymnasium, schon im J. 1617 als ein Benedictinergymnasium begründet und der Universität untergeordnet, von den Bewohnern der Stadt immer opferfreudig unterstützt, aus Oesterreich, Bayern und Schwaben stark besucht, war im J. 1810 secularisirt und in eine 4classige Studienschule und ein 6classiges Studieninstitut (zweiclassiges Progymnasium und 4classiges Gymnasium) mit starker Vertretung des Griechischen und obligatem Unterrichte im Französischen abgetheilt worden.

[2]) An der Stelle des unter französischer Herrschaft in ein weltliches collége umgewandelten, im J. 1814 neuerdings aufgehobenen Gymnasiums in Triest, als k. k. Gymnasium (in den Händen der Piaristen) organisirt, im J. 1819 in ein Gymnasium mit weltlichen Lehrern und deutscher Unterrichtssprache (ohne Lyceum) verwandelt.

[3]) Auf Kosten der Stadt Hall war dieses Gymnasium schon in den Jahren 1796 — 1800 wieder erstanden, 1807 unter der bayrischen Regierung aufgehoben, aber schon 1811 als weltliche Anstalt nach österreichischem Plane restaurirt worden. Das Botzner war ebenfalls 1807 erloschen, unter der italiänischen Regierung aber 1809 als Privatanstalt wieder erstanden. Lienz, gleichfalls im J. 1807 geschlossen, wurde nicht wieder eröffnet.

[4]) Das Innsbrucker Gymnasium hatte seit 1813 die Form, welche das Salzburger unter bayrischer Herrschaft erhielt.

[5]) Meran war zwischenweilig 1810 zu einer bloßen Studienschule herabgesunken.

[6]) Diese erst nach dem Reichsdeputationshauptschlusse an Oesterreich gekommenen Anstalten (Trient 1624 als Jesuitengymnasium begründet, später, so wie Brixen bei der Entstehung, 1753 Weltgeistlichen übergeben) waren 1807 in bayrische Mittelschulen verwandelt, Brixen 1810 dann zu einer Studienschule degradirt, Trient hingegen 1811 als vierclassiges Communalgymnasium hergestellt worden. Als im J. 1816 die Augustinerchorherren in Neustift restaurirt wurden, übernahmen sie das Brixner Gymnasium.

[7]) Seit 1806 bayrische Mittelschule, seit 1809 einfache Studienschule. Die Lehrer, welche nunmehr daselbst angestellt wurden, waren weltgeistlichen Standes.

Treviso, Udine, Venedig), die beiden Gymnasien im Institute und bei S. Alessandro in Mailand und die zahlreichen Collegien des lombardisch-venetianischen Königreichs[1]) nebst den philosophisch-mathematischen Facultäten in Pavia und Padua in die österreichischen Formen umzugießen.[2]) Gleichzeitig entstand endlich auch, mit Aufhebung des Zengger Gymnasiums, ein nach dem allgemeinen Lehrplane eingerichtetes zu Vinkovce in der Militärgrenze.[3])

Von den lombardisch-venetianischen abgesehen, ergab sich im J. 1818 folgende Vertheilung der Gymnasien und philosophischen Lehranstalten auf die einzelnen Länder:

Königreiche und Länder	Philosophische Studien an			Gymnasien	Ein Gymnasium kam auf	
	Universitäten	Lyceen	philosophisch. Lehranstalten		geograph. □ Meilen	Einwohner
Oesterreich u. d. Ens .	1	—	1	8	45	130,000
„ ob d. Ens .	—	1	1	2 [4])	109	307,000
Salzburg	—	1	—	1	130	150,000
Steiermark	—	1	1	5	81	153,000
Kärnten	—	1	—	2	94	135,000
Krain	—	1	—	2	91	188,000
Küstenland	—	—	1	2	73	173,000
Tirol	—	1	1	8	67	90,000
Böhmen	1	—	4	25	38	125,000
Mähren	—	1	2	9	45	154,000
Schlesien	—	—	—	4	23	87,000
Galizien	1	—	—	8	175	475,000
Bukowina	—	—	1	1	190	201,000
Dalmatien	—	—	1	3	77	102,000
Militärgrenze . . .	—	1	—	2	305	345,000

Auch eine große Zahl von Convicten war einstweilen in der Form der alten Seminarien wieder entstanden und erhielt durch die Anstalten des lombardisch-venetianischen Königreichs eine nicht unbeträchtliche Verstärkung.[5])

[1]) Das Decret vom 5. Nov. 1811 hatte im ganzen lombardisch-venetianischen Königreiche 4classige Gymnasien (I. u. II. Latein, Italiänisch, Arithmetik, Kalligraphie; III. Poetik, Humanitätsstudien, Arithmetik; IV. Rhetorik, Geographie und Geschichte, Zeichnen) und 2classige Lyceen (I. Religion, Logik, Moral, Elemente des Rechts, Mathematik, Geographie und Geschichte; II. Religion, Geographie und Geschichte, Naturwissenschaften und facultativ Grundsätze des Civilrechts oder Zeichnen) organisirt. Die convictmäßigen Collegien mußten, so weit sie nicht Privatanstalten waren, von den Communen erhalten werden, die Erhaltung der Lyceen und der zwei Mailänder Gymnasien lag der Regierung ob. Der Gymnasialunterricht war im lombardisch-venetianischen Königreiche, in Dalmatien und Tirol unentgeltlich; der Gebrauch der italiänischen Unterrichtssprache an den Gymnasien und philosophischen Obligatcursen Süd-Tirols, Dalmatiens und des lombardisch-venetianischen Königreichs wurde allgemein zugelassen.

[2]) Die Organisirungs-Hofcommission fand sich bei der regelmäßig sehr schlechten Handschrift vieler Zöglinge der lombardisch-venetianischen Gymnasien veranlaßt, dort einen Schreibunterricht einzuführen, welchen die a. h. Entschließung vom 17. Dec. 1816 auch den übrigen Gymnasien empfahl. Wo ein geeigneter Schreiblehrer zu finden wäre, solle er gegen Remuneration oder Honorar angestellt werden; überall aber haben die Gymnasiallehrer darauf zu sehen, daß sämmtliche Aufgaben der Schüler rein und nett geschrieben seien.

[3]) Neben demselben bestand, hauptsächlich durch die Erzbischöfe und die Communität unterstützt, Gymnasium und Lyceum in Karlowitz, mit einer griechisch-orientalischen Klerikalschule in Verbindung gesetzt.

[4]) Das Freistädter war schon im J. 1788 erloschen.

[5]) Alle diese Anstalten waren in geistlichen Händen. Piaristen besorgten z. B. die theresianische Ritterakademie, das Stadtconvict und das löwenburgische Convict in Wien, das Convict

So sehr dabei das Festhalten an den vorgeschriebenen Lehrbüchern (deren Verbesserungen ein Lehrer nur beantragen konnte, ohne denselben vorgreifen zu dürfen [1]), das Zerlegen ihres Inhalts in semesterweise Aufgaben [2]), die Vorzeichnung einer unabweichlichen Stundeneintheilung und ähnliches in den Gymnasien den Mechanismus des Lehrens und Lernens begünstigte, so trugen doch auch die besseren Seiten des Systems, namentlich die Thätigkeit tüchtiger Fachlehrer, ihre Früchte, und an manchen philosophischen Studien des dreijährigen Curses gab sich ein reges Streben nach vollständigerer wissenschaftlicher Ausbildung kund, insbesondere in dem eine etwas freiere Bewegung zulassenden, den Forderungen höherer Geistescultur über das Maß der bloßen praktischen Nutzbarkeit hinaus einige Rechnung tragenden dritten Jahrgange, zu welchem bei der meist strengen Classification der beiden früheren Jahre nur die fähigeren Schüler gelangten.

Allein noch war den Gymnasien und philosophischen Cursen Oesterreichs eine weitere Verschlimmerung ihrer Organisation vorbehalten. Die Tage, welche den großen äußeren Erschütterungen des Reichs folgten, erfüllte das ängstliche Bemühen, die Dinge möglichst auf den Standpunct der theresianischen Zeit zurückzuführen. Damals wurde es üblich, alles, was im Studienwesen einer vorgeschritteneren Richtung huldigte, als revolutionär, antikirchlich (speciell „protestantisch") und antiösterreichisch (mit dem gebräuchlichsten Schlagworte: „preußisch") zu proscribiren.

Schon am 31. Aug. 1815 forderte Kaiser Franz Gutachten über eine allfällige Abschaffung der Fachlehrer in den Gymnasien und setzte am 9. Apr. 1818 eine aus den Wiener Vicedirectoren aller Studienabtheilungen gebildete Revisionscommission ein, um darüber zu berathen, welchen Abänderungen sämmtliche bestehende Lehrpläne in ihrem Zusammenhange und stufenweisen Fortschreiten zu unterziehen seien, wobei er sie anwies, auf die einstweilen vermehrten Realschulen und technischen Institute Rücksicht zu nehmen, durch welche vielleicht einiges, „was man früher des Bürgerstandes wegen aufzunehmen nöthig fand," entbehrlich werden dürfte.

In Erledigung der abgeforderten Gutachten verfügte die a. h. Entschließung vom 28. Aug. 1818, daß jede Gymnasialclasse nebst dem Katecheten nur einen Lehrer erhalte, welcher sowohl aus den Haupt- als den Nebenfächern die Classe unterrichte [3]) und mit seinen Schülern von der 1. bis zur 4. Grammaticalclasse und aus der 1. in die 2. Humanitätsclasse aufsteige. Den Aeußerungen der Revisionscommission aber entsprach der Lehrplan vom 10. Juli 1819.

„Alle Gymnasien sind fortan sechsclassig einzurichten; in jeder Classe beträgt die wöchentliche Stundenzahl 18."

„Der Lateinunterricht (Grammatik und Stilistik) wird auf 63 Stunden ausgedehnt, von welchen 3 (in der II.—IV. Classe) auf die römischen Alterthümer kommen. Auch

zu Prag, und Benedictiner die Convicte zu Melk, Seitenstätten, Kremsmünster, Gratz. Die kleinen Sängerknabenseminarien hatten großentheils die Aufhebungsepoche überlebt.

[1]) Die Studien-Hofcommission mußte es nur als Consequenz jenes Systems anerkennen, als die Lehrer der Geographie noch im J. 1815 an den Länderabgrenzungen u. s. w. aus der Blütezeit napoleonischer Uebermacht festhielten, und für diesen einzelnen Fall die Zulässigkeit einer Ausnahme statuiren.

[2]) Gar oft wurde gerügt, daß ein Lehrer im ersten Semester einige Paragraphen mehr oder weniger (vorbehaltlich der Ausgleichung durch das zweite Semester) durchgenommen hatte; der geistreichste und der langsamste Lehrer führte seine Schüler nahezu in dem nämlichen Schritte.

[3]) Den bestehenden Fachlehrern war jene Classe zuzutheilen, für welche sie am meisten geeignet befunden wurden. Jeder nunmehrige Classenlehrer sollte dasjenige in sämmtlichen Gegenständen lehren, was der betreffenden Classe bisher zugewiesen war, und den Fortgang der Schüler in jedem Lehrfach abgesondert classificiren. Selbst an Ordensgymnasien mußte aber ein eigener Katechet für sämmtliche Classen aufgestellt werden.

dem griechischen Unterrichte, welcher künftig schon in III. beginnt, werden 2 weitere Stunden zugetheilt, so daß in den Humanitatsclassen eine weitläufigere griechische Grammatik abzuhandeln kommt; doch können Privatisten auch fernerhin davon dispensirt werden."

„Die Anzahl der geographisch-historischen Lehrstunden wird auf 13 vermindert und die Vertheilung des Lehrstoffs dahin abgeändert, daß in II. Geographie und Geschichte des österreichischen Kaiserstaats, in III. jene Deutschlands und Frankreichs, in IV. der andern europäischen Staaten, in V. Asien's, Afrika's und Amerika's, in VI. endlich Geographie und Geschichte des Alterthums zu lehren ist."

„Die mathematischen Lehrstunden bleiben auf 12 bemessen. Allein 8 derselben sind nur der gemeinen Arithmetik zuzuwenden, der Rest von 4 ist für die Algebra bestimmt, welche in lateinischer Sprache gelehrt werden soll. Die Geometrie fällt gänzlich hinweg."

„Ein Unterricht in Naturgeschichte und Naturlehre findet nicht mehr statt; doch sollen die lectiones latinae einen populär gefaßten naturwissenschaftlichen Lesestoff enthalten."

„Zur Erlangung entsprechender Lehrbücher hat die Revisionscommission Vorschläge zu machen, die einlaufenden Ausarbeitungen werden von den Wiener Professoren der philosophischen Studienabtheilungen geprüft."

„Auch die Lehrer an den Ordensgymnasien haben sich entweder sofort bei ihrer Anstellung oder innerhalb einer angemessenen Frist einer concursartigen Prüfung zu unterziehen, nach deren günstigem Erfolge sie erst definitiv erklärt werden."

„Um für die Lehrämter an anderen Anstalten fähige Individuen zu gewinnen, wird den aus öffentlichen Fonds besoldeten Lehrern oder Präfecten nach jedem zur Zufriedenheit zurückgelegten Decennium eine Gehaltsvermehrung von einem Drittheil der fixen Bezüge und die Beibehaltung des vollen Gehalts als Pension schon nach zurückgelegtem 30. Dienstjahre zugesichert. Den Präfecten und Lehrern an Ordensgymnasien sollen von Zeit zu Zeit Remunerationen zufließen. [1])"

„Der Präfect hat die Studien der Adjuncten zu leiten, ihnen zeitweise schriftliche Ausarbeitungen aufzutragen und den Besuch der Unterrichtsstunden tüchtiger Lehrer vorzuzeichnen; die Supplirung erledigter Lehrämter kann er ihnen nur dann zuweisen, wenn sie in ihrer Ausbildung bereits weiter vorgerückt sind."

„Bei der Anstellung und Beförderung von Lehrern sind nicht nur Wissen und Kenntnisse, sondern auch Denkungsart, Sittlichkeit und Religiosität derselben zu würdigen."

„Die Disciplinarverfassung wird nur darin modificirt, daß die gemeinschaftliche Beichte und Communion bloß fünfmal im Jahre stattfindet."

„Bei der Classification der einzelnen Gegenstände wird nebst der Eminenz noch ein accessus ad eminentiam zugelassen."

Das schon in der Zeit mäßigerer Anforderungen an die Lehrerbefähigung unhaltbar gewesene Classenlehrersystem steigerte sehr rasch und mächtig den schon früher stark um sich greifenden Lehr- und Schulmechanismus. Die neuen Classenlehrer hatten entweder früher den Sprachunterricht betrieben und waren dann sämmtlichen „Nebengegenständen" in der Regel ganz fremd oder sie waren Fachlehrer eines solchen Nebengegenstandes gewesen, und vermochten ihre gründliche Kenntnis desselben nunmehr nur in einer einzelnen Classe zu verwerthen, während sie den Unterricht in den anderen Gegenständen und selbst jenen im Latein entsprechend zu ertheilen, selten in der Lage waren. Von den neu angestellten Lehrern aber konnte man kaum etwas anderes verlangen, als hinreichende Befähigung für den Lateinunterricht, und mußte sich zufrieden

[1]) Doch wurde auch die Verwendung von Novizen oder Nichtprofeßklerikern, besonders wenn sie die philosophischen Studien nicht beendet hätten, zum Gymnasiallehramte untersagt (29. Aug. 1826).

stellen, wenn sie außerdem nur den Inhalt der vorgeschriebenen Schulbücher sich in verständiger Weise angeeignet hatten.

Möglichste Verbesserung der Schulbücher wäre nun die erste und dringlichste Aufgabe gewesen. Allein diejenigen, welche dem grammatisch-stilistischen Unterrichte theoretisch und praktisch dienten, blieben, ungeachtet der großen seitherigen Fortschritte der Sprachwissenschaft, beinahe unangetastet [1]), die schon bei der ersten Auflage der „Sammlung deutscher Beispiele" unbefriedigende Auswahl der Musterstücke erfuhr keine Verbesserung, und die Umarbeitung der mathematischen und geographisch-historischen Schulbücher misglückte völlig. [2]) Die geistige Absperrung vom übrigen Deutschland hatte bereits ihre Früchte getragen.

Aber auch die Instructionen, welche der Gymnasialcodex bezüglich der einzelnen Lehrgegenstände enthalten hatte, fielen bei der neuen Auflage [3]) hinweg, so daß der in so mannigfachen Gebieten sich bewegende Classenlehrer größtentheils auf sich allein gewiesen blieb.

Sogleich nach Genehmigung des neuen Gymnasiallehrplans beantragte die Studienhofcommission eine Einschränkung der philosophischen Studien auf die nothwendigsten Gegenstände der Vorbereitung zu den höheren Facultäten (14. Sept. 1820). [4]) Kaiser Franz gab diese Anträge dem Olmützer Professor und Bibliothekar Th. J. Powondra [5]) zur Durchsicht, welcher sich im entgegengesetzten Sinne aussprach und nur für die Candidaten der Theologie Ausnahmen von den Anforderungen des bestehenden Lehrplans gestattet wissen wollte. Der Kaiser ernannte ihn sofort (1823) zum Director der philosophischen Studien und Referenten bei der Studienhofcommission, wo er nun

[1]) Man dachte sogar ernstlich daran, den Comenius in echtere Latinität zu kleiden und neuerdings in die Schulen einzuführen. Die Umarbeitung der Grammaticae latinae pars altera und der lateinischen Chrestomathien, die Erweiterung der Grammatica graeca mit einer sectio secunda und die beträchtliche Vermehrung des nunmehr zweibändigen griechischen Lesebuchs giengen von den Professoren des Schottner Gymnasiums Hermann Gaunersdorfer, Franz Rohn und Paul Hofmann und dem Josephstädtischen Professor Fr. Kaneider aus; doch griff weder der erstere über Bröder und Scheller, noch letzterer über Trendelenburg und Buttmann hinaus. Accente wurden in Grammatik und Lesebuch noch nicht eingebürgert.

[2]) Die neuere Bearbeitung der „Anfangsgründe der Rechenkunst" und der „elementa arithmeticae et algebrae" fiel dem Professor J. C. Blank zu, welcher schon an dem früheren Schulbuche wesentlichen Antheil gehabt hatte und in geschraubter, unfaßlicher Formulirung von Definitionen und Lehrsätzen dasselbe jetzt noch überbot. Längere Zeit wollte niemand die neuen geographisch-historischen Bücher auf sich nehmen, bis der gewesene Erzieher im fürstlich schwarzenberg'schen Hause, Em. Th. Hohler (dessen Schulausgaben verschiedener Classiker zu den verderblichsten Faulenzern auf diesem Gebiete gehören) dieselben lieferte (1822—1828) und die vorgeschriebenen Landkarten damit in Uebereinstimmung brachte, ohne weder in didaktischer noch in pädagogischer Beziehung die bis dahin bestandenen Schulbücher irgend wesentlich zu verbessern; Zweckwidrigkeit der Anlage bot zahlreichen Verstößen und Auslassungen im einzelnen die Hand. Auch das Lehrbuch der römischen Alterthümer wurde von ihm verfaßt. An die Stelle der bisherigen Religionsbücher trat Leonhards (s. o. S. 264) „Versuch eines Leitfadens bei dem katholischen Unterrichte" für die Grammaticalclassen und seine „Religionsgeschichte des alten Bundes" für die erste Humanitätsclasse. Selbst dieses entschieden beste der neuen Schulbücher wurde aber zwei Decennien später von dem Episkopate für unzweckmäßig erklärt; über die andern schwieg sogar die Kritik der damaligen österreichischen Blätter ganz.

[3]) Die letzte derselben erschien im J. 1847.

[4]) Das Schicksal Bolzanos, Rembolds, Schnellers u. a. illustrirte diese Einschränkung auch praktisch.

[5]) Thomas Joseph Powondra, welcher 1801—1804 dem Piaristenorden angehörte und späterhin als Weltpriester in der Seelsorge beschäftigt war, hatte als Professor der Moral- und Pastoral-Theologie zu Linz und Olmütz (1812—1822) einen literarischen Ruf erlangt (Systema theologiae pastoralis, Wien 1818 ff. 6 Bde.) und genoß das persönliche Vertrauen des Monarchen in hohem Grade.

aber seine bisherige Ansicht aufgab und die möglichst weit gehende Einschränkung des philosophischen Obligatcurses befürwortete. Aus seinem Referate gieng der Lehrplan vom 28. Sept. 1824 hervor.

„Der Obligatcursus der philosophischen Studien dauert nur 2 Jahre, und umfaßt bloß Religionslehre mit 4, Philosophie mit 8, Mathematik mit 7, Physik mit 8 und lateinische Philologie mit 4 wöchentlichen Stunden."

„Der Unterricht in der Philosophie hat nebst einer Uebersicht empirischer Psychologie nur Logik, Metaphysik und Moralphilosophie zu umfassen. Eine Fundamentalphilosophie unter was immer für einem Namen, dann eine Religionsphilosophie als eigene Theile des philosophischen Lehrsystems aufzustellen, wird ausdrücklich untersagt; die ganze Theorie der Offenbarung ist zu übergehen."

„Der mathematische Unterricht hat sich im ersten Semester über die Arithmetik und Algebra, im zweiten über die gesammte Geometrie mit der erforderlichen Gründlichkeit zu verbreiten. Die angewandte Mathematik bleibt dem Professor der Physik zugewiesen."

„Das Lehrfach der lateinischen Philologie hat zum nächsten Zwecke, die Schüler in ihrer aus den Gymnasien mitgebrachten Kenntnis eines guten Latein zu erhalten und zu befestigen. Für dasselbe ist eine Chrestomathie zu verfassen, deren eine Abtheilung Fragmente philosophischen Inhalts nach der Ordnung des Lehrsystems der Philosophie enthalten wird. Eine oder die andere Lehrstunde ist auch zu verwenden, um die Studirenden etwas im Griechischen zu üben."

„Mit Ausnahme der lateinischen Philologie sind alle Gegenstände in deutscher (italiänischer) Sprache zu behandeln."

„Der Uebertritt zur juridischen oder medicinischen Facultät setzt durchgängige erste Fortgangsclassen in beiden Jahrgängen des philosophischen Obligatcursus voraus."

„Als freie Lehrgegenstände, zu deren Besuch ein Schüler allenfalls ein drittes Jahr im philosophischen Studiencurse verbleiben kann, erscheinen an allen öffentlichen Lehranstalten Weltgeschichte (welche nicht unter die streng nothwendigen Gegenstände zu zählen ist, weil das Unentbehrlichste von geschichtlicher Kenntnis schon im Gymnasium, die weitere Ausbildung aber allenfalls auch durch Lectüre erworben werden kann) und Naturgeschichte, dann dort, wo noch höhere Studien bestehen, Erziehungskunde, an größeren Lyceen endlich österreichische Staatengeschichte, historische Hülfswissenschaften, Geschichte der Philosophie, Landwirthschaftslehre und Aesthetik, letztere mit der classischen Literatur und griechischen Philologie jahrweise alternirend, schließlich moderne Sprachen."

„Die Verpflichtungen zum Ausweise von Kenntnissen über Erziehungskunde und Landwirthschaftslehre bleiben aufrecht; nebstbei bedürfen Candidaten des philosophischen und juridischen Doctorgrades eines Zeugnisses über Weltgeschichte und österreichische Staatengeschichte, Candidaten des Lehramts für Humanitätsclassen oder gewisse Gegenstände des philosophischen Curses, sowie Adspiranten auf die Befugnis zum bezüglichen Privatunterrichte nebstbei eines Zeugnisses über Aesthetik, classische Literatur und griechische Philologie."

„Ganz freie Lehrfächer bleiben: höhere Mathematik, Astronomie, Baukunst, praktische Geometrie, Chemie u. s. w."

„An kleineren Lehranstalten muß der Professor der Physik auch die Naturgeschichte, jener der lateinischen Philologie auch die Weltgeschichte oder umgekehrt, an größeren der Professor der Religionslehre auch die Erziehungskunde, jener der Naturgeschichte auch die Landwirthschaftslehre, jener der lateinischen Philologie auch die Aesthetik, classische Literatur und griechische Philologie oder umgekehrt übernehmen."

Die neuen Schulbücher für die Obligatcurse folgten bald nach[1]) und mit ihrer

[1]) Vereinsamt steht unter ihnen ein vorzügliches Werk: Baumgartners Naturlehre (Wien 1824 ff.), nur durch die Massenhaftigkeit des Stoffs für die selbst mit den Elementen der Wissenschaft noch unbekannten Schüler erdrückend. Auch die chrestomathia latina (Wien 1826),

Einführung schien ein System abgeschlossen, welches allen Zusammenhang der Lateinschule des Gymnasiums mit dem Lycealcurse zerriß und den letzteren durch Ueberhäufung mit mathematisch-physikalischem Lehrstoffe, für welchen die Vorschule fehlte, zu einer Klippe machte, die wirksamer als alle jetzt wieder auftauchenden Anordnungen [1]) dem Anwachsen der Zahl von Studirenden eine Schranke setzte. [2])

Doch war es eben diese Beschränkung des philosophischen Studiums, welche selbst unter den einengenden Verhältnissen jener Tage eine Anzahl ehrenwerther Schulmänner und Schulfreunde zu energischem Kampfe gegen die neuen Studienordnungen erweckte, und ihren Stimmen selbst den Weg zum Monarchen bahnte.

Allzu festes Vertrauen in den Bestand des neuen Lehrplans für die philosophischen Studien hatte auch die Regierung nicht besessen. Der Lehrplan war nur auf 4 Jahre genehmigt, die Revisionscommission nicht aufgelöst worden. Schon im J. 1826 mußte man eine Zwitterstellung zwischen obligaten und freien Gegenständen für die Naturgeschichte und Weltgeschichte schaffen [3]), und noch vor der Prüfung des Lehrplans wurde Powondra seiner Stellung enthoben. [4])

welche Ficker zusammenstellte, leistete innerhalb der Grenzen des vorgezeichneten Plans das Möglichste. Für die Religionslehre war Leonhards Auszug aus dem Buche Frints (Wien 1822 u. ff.) bereits in Uebung gekommen; für die Mathematik wurden Apeltauers Elementa durch Professor J. Fux in das Deutsche übertragen. Am längsten bemühte man sich erfolglos um ein zusagendes Vorlesebuch für die Philosophie; weder die stark verbreitete Jacobische noch die Herbartsche Schule fand Genehmigung, selbst des Piaristen J. C. Likawetz Elementa philosophiae (Brünn 1812 ff.) wurden wieder außer Gebrauch gesetzt, bis endlich das eklektische Buch des im J. 1806 verstorbenen Wiener Professors F. S. Karpe „Darstellung der Philosophie ohne Beinamen" die Palme errang. — Sehr charakteristisch ist es wohl auch, daß Weltgeschichte nach dem in Deutschland längst verschollenen Buche J. Brand's (nachgedruckt in Wien 1825) und österreichische Staatengeschichte auch für die Schüler der philosophischen Studienabtheilung nach dem Schulbuche für die 2. Gymnasialclasse gelehrt wurde.

[1]) Als Motiv dieser Beschränkung wurde die vollständige Organisirung der technischen Studien geltend gemacht; als Mittel dienten das Verbot der Aufnahme in die unterste Gymnasialclasse vor dem 10. und nach dem 14. Lebensjahr (7. Dec. 1825), die Erhöhung des Schulgelds von Wiener Währung auf Conventionsmünze (11. Juli 1826), die Einführung von Aufnahmsprüfungen für Gymnasien und die Feststellung des Maximums der Schülerzahl mit 80 für eine Gymnasialclasse und 250 (!) für einen philosophischen Jahrgang (4. Nov. 1826), verschiedene Erschwerungen des Privatstudiums u. s. w., endlich die Aufhebung mehrerer Piaristengymnasien (Schlan, Duppau und Kaden in Böhmen, Freiberg in Mähren, Weißwasser in Schlesien).

[2]) Von je 100 Studirenden, welche in den ersten Jahrgang des philosophischen Obligatcursus eintraten, legten durchschnittlich, ungeachtet der bald außerordentlich um sich greifenden Gestattung von Nachtrags- und Wiederholungsprüfungen, nur 40 den zweiten Jahrgang mit Erfolg zurück, so daß 60 Percente eine Zurückweisung erfuhren, deren Empfindlichkeit durch das Alter der Betroffenen (16—20 Jahre) und die Schwierigkeit des Ueberganges zu einem anderen Lebenswege nach 6 und mehr den Studien gewidmeten Jahren nicht wenig erhöht wurde. Es gab allerdings Anstalten, an denen „milder" classificirt wurde; allein sie standen bald in einem wenig schmeichelhaften Rufe. — In letzteren lockerte sich die Zucht von selbst; aber auch an den besser bestellten Anstalten hatten die Lehrer vollauf zu thun, um nur den massenhaften Stoff in der vorgeschriebenen Zeit vortragend durchzunehmen, eine Controle der mitarbeitenden Schüler war nahezu unmöglich, und mit diesem wichtigsten Behikel der Disciplin fehlte sie selbst mehr oder minder, zumal sehr viele, welche das Gymnasium als Privatisten zurückgelegt hatten, die Ordnung einer Schule gar nicht kannten und als „Hörer der Philosophie" derselben sich schon entwachsen glaubten. Nur persönliches Ansehen oder drakonische Strenge einzelner Lehrer vermochte den zügellosen Hörsaal zu beherrschen.

[3]) Diese Gegenstände wurden nämlich für Convictisten, Stipendisten und Unterrichtsgeld-Befreite obligat erklärt, da die bloße Anempfehlung kaum 5% aller Schüler beider Obligatcurse jenen Vorlesungen zugeführt hatte.

[4]) Der ehrgeizige, auch durch verletzende Härte des Benehmens unbeliebte Mann starb als Dombechant in dem fernen Trient am 27. März 1832.

In den Gutachten, welche das Jahr 1828 brachte, erklärten sich mit besonderem Nachdrucke drei durch ihre wissenschaftliche Thätigkeit hervorragende Professoren der philosophischen Studien zu Wien, A. Baumgartner [1]), A. v. Ettingshausen [2]) und Fr. Ficker [3]) gegen die Zusammendrängung des gesammten Lehrcursus der Geometrie und Physik in drei Semester der philosophischen Jahrgänge, ohne irgend ein Vorbereitungsstudium, gegen die untergeordnete Stellung der „lateinischen Philologie" in denselben und die immer wiederkehrende Beschränkung der Lectüre auf Chrestomathien, gegen die gänzliche Vernachläßigung des Studiums der „griechischen Philologie" [4]), gegen die unwürdige Stellung der Naturgeschichte und Weltgeschichte. [5]) Die Revisionscommission stellte alle diese Berichte zusammen; eine weitere Verfügung über dieselben wurde nicht getroffen. [6])

[1]) Andreas (nunmehr Freiherr von) Baumgartner, seit seinem 24. Jahre ein gefeierter Lehrer der Physik zu Olmütz und Wien, Verfasser eines auch im außerösterreichischen Deutschland vielgebrauchten Handbuchs der Naturlehre und anderer wissenschaftlichen Werke, wurde durch Kränklichkeit schon im J. 1834 genöthigt, von der Lehrkanzel zu scheiden. Seither Director der Porcellanfabrik und später sämmtlicher Tabakfabriken, trat er 1848 und wieder 1851 in das Ministerium, welchem er zuerst als Minister des Handels, bald auch als Finanzminister bis zum Januar 1855 angehörte. Vom 28. Juli 1851 an Präsident der kais. Akademie, wirkt er noch immer unermüdet für seine Wissenschaft, welche er dem praktischen Leben und dem allgemeinen Verständnisse zuzuführen stets erfolgreich bemüht war.

[2]) Andreas (jetzt Ritter) von Ettingshausen, gleichfalls frühzeitig zur Professur gelangt, lehrte in Wien höhere Mathematik, bis er Baumgartners Nachfolger wurde (1834—1848). Als Generalsecretär der Akademie brachte er die Thätigkeit derselben zuerst in Gang, wendete sich sodann (1850—1853) der Ingenieurwissenschaft zu, kehrte aber endlich zur Universität zurück, an welcher ihm die Leitung des physikalischen Instituts zufiel. Seine gediegenen Schriften gehören zu den Zierden der mathematisch-physikalischen Literatur.

[3]) Mein verewigter Vater wirkte zuerst (1806—1814) als Lehrer der Humanitätsclassen an den Gymnasien zu Komotau, Neuhaus und Jičin, wurde dann mit einer damals selten gemachten Ausnahme Präfect des letzteren, und gieng 1816 zur Lehrkanzel der classischen Literatur in Olmütz, 1823 in Wien über. Nicht bloß durch schriftstellerische Arbeiten („Anleitung zum Studium der Classiker" — eine theoretisch-praktische Encyklopädie des classischen Studiums — Wien 1821 ff., „Aesthetik" Wien 1830 ff., „Geschichte der Künste", Wien 1837 — alle drei Werke nach der zweiten Ausgabe in das Italiänische, zum Theil auch in das Französische übersetzt), sondern besonders auch durch persönliche Einwirkung bildete er zahlreiche Candidaten des Gymnasiallehramtes. Eben als seine langjährige Thätigkeit für Studienreformen Früchte zu tragen versprach, ereilte ihn der Tod am 22. Apr. 1849.

[4]) In diesen Jahren hatte auch die gänzliche Nachsicht dieses Unterrichts für Privatisten des Gymnasiums einen früher nie gekannten Umfang erreicht, so daß namentlich die Söhne der höheren Stände, welche um des einstigen Eintritts in den Staatsdienst willen doch den allgemeinen Studiengang durchmachen mußten, von jenem Unterrichte enthoben, mit seinem Werth und seinen Früchten völlig unbekannt blieben.

[5]) Die gewöhnliche Praxis gestaltete sich nämlich so, daß jeder, der nur irgend das Unterrichtsgeld zahlen konnte, sich von den genannten Gegenständen loskaufte, und selbst solche, denen die Zahlung nicht leicht fiel, mindestens das zweite Semester der Weltgeschichte ablösten, namentlich wenn sie Adspiranten des theologischen Studiums waren, bei welchem kein Schulgeld bestand. Eine ungünstige Prüfungsnote, insbesondere aus der Weltgeschichte, wurde gewöhnlich einfach durch Verzichtleistung auf die Schulgeldbefreiung getilgt.

[6]) Das Decennium gänzlichen Stockens dieser Verhandlungen blieb auch an andern Verfügungen in Studiensachen ziemlich arm. Die wichtigsten betrafen: α) die Einführung des Probetrienniums für Lehrer an Gymnasien und philosophischen Cursen (9. Sept. 1827); β) das gänzliche Verbot der Anstellung von Ausländern (22. Mai 1828) oder Akatholiken (24. Apr. 1830) im Lehramte; γ) die Herabsetzung der Decennalzulagen für Staatsgymnasiallehrer auf je 100 fl. (31. Jan. 1831) und die Einstellung der Remunerationen für Ordensgymnasien mit Ausnahme eines Bagatellbetrags für Piaristen (8. März 1834); δ) die Aufhebung der Unterrichtsgelderfondsstipendien (4. Juni 1833) beim Fortbestande des Schulgelds; ε) die Aufhebung

Erst im J. 1837, dem dritten der Regierung Kaiser Ferdinand's I., konnte C. Hallaschka als nunmehriger Director der philosophischen Studien[1]) die Frage einer Verbesserung des Lehrplans wieder in Anregung bringen. Er gieng von der offenkundigen Thatsache aus, daß die letzte Reduction der philosophischen Studien das kaum rege gewordene Weiterstreben der Studirenden im Keime erstickt und eine betrübende Selbstgenügsamkeit hinsichtlich ihrer geistigen Bedürfnisse erzeugt habe, und stimmte deshalb für Herstellung dreijähriger Curse (mit 10 wöchentlichen Stunden) mindestens an den größern Anstalten, mit Aufnahme der Naturgeschichte, Weltgeschichte, classischen Literatur und griechischen Philologie unter die obligaten Fächer und mit facultativer Anordnung der Gegenstände des dritten Jahres, überhaupt für möglichste Annäherung an den im J. 1824 verlassenen Lehrplan, jedoch mit Beibehaltung der deutschen (und italiänischen) Unterrichtssprache.[2])

Ungeachtet aber auch der Referent der theologischen Studien, Pletz[3]), mit großer Wärme der Ansicht Hallaschka's sich anschloß, gieng die Studienhofcommission auf dieselbe nicht ein. Doch trug die einmal gemachte Anregung, für deren tiefe Begründung kein schärfer blickendes Auge sich verschließen konnte, ihre Früchte, indem die a. h. Entschließung vom 13. März 1838 dahin erfloß, vorerst die bestehende Gymnasialeinrichtung einer Prüfung zu unterziehen und Verbesserungen derselben zu beantragen, dann aber die Reform der philosophischen Studien abermals vorzunehmen.

Unter den Gutachten, welche nunmehr allen Gymnasialstudiendirectoren abgefordert und einmüthig im Sinne des Verlangens nach gründlicher Reform abgegeben wurden, hat jenes des Prälaten von St. Florian, M. Arneth[4]), eine besondere Celebrität erlangt. Er fand die Hauptgebrechen des bestehenden Lehrplans darin, daß man hauptsächlich auf die lateinische Grammatik und zu wenig auf das in umfassender Lectüre liegende Mittel höherer Bildung Bedacht nehme und das Sprechen und Schreiben des Lateins in einer sehr unzureichenden Weise betreibe, daß durch Beschränkung auf die Grammatik das Griechische der Jugend völlig verleidet werde, daß der mathematische Unterricht keinen genügenden Unterbau für die Aufgabe des ersten philosophischen Jahrgangs herstelle, daß die Lehrmethode weit mehr das passive Aufnehmen und Memoriren als das Verstehen und selbstthätige Aneignen bezwecke, daß der Mangel jeder Lehrerbildungsanstalt, die Ungeeignetheit der veralteten Schulbücher, die Ueberfüllung

der landesfürstlichen Prüfungscommissäre in den philosophischen Cursen (28. März 1837), nachdem das Institut des wechselseitigen Beisitzens der Professoren bei den Prüfungen die Stelle derselben ersetzte.

[1]) Franz Ignaz Cassian Hallaschka, seit 1799 Angehöriger des Piaristenordens, 1808—1814 Lehrer der Physik zu Nikolsburg und Brünn, seit 1814 Professor an der Prager Universität, durch eine große Zahl inhaltsreicher Schriften ein Förderer seiner Wissenschaft und ihrer Lehre, wurde am 6. Sept. 1832 an Powondra's Stelle berufen, welche einstweilen Pletz versehen hatte.

[2]) Gegenüber den Klagen der Ordinariate über die mangelhafte Kenntnis des Lateins bei vielen Candidaten des geistlichen Standes bemerkte Hallaschka, daß der Grund dieses Gebrechens vielmehr in den Gymnasien und ihrer Lehrmethode zu suchen sei.

[3]) Joseph Pletz, früher Professor der Dogmatik an der Wiener Universität, zugleich Studiendirector der höheren geistlichen Bildungsanstalt, ein sehr hochgebildeter und für Schulinteressen ungemein eifriger Priester, damals Dombechant in Wien, war von der provisorischen Versehung des philosophischen Studiendirektorats zu dem theologischen übergetreten.

[4]) Michael Arneth, Bruder des bekannten Archäologen und Numismatikers J. G. (Ritter von) Arneth, war Director der Gymnasialstudien von Oesterreich ob der Ens, und stand im 67. Lebensjahre, als ihn die Aufforderung der Studienhofcommission zu jener geistvollen Arbeit bestimmte, welche aber erst ein Decennium später dem Drucke übergeben werden konnte (Linz 1849). Sie ist auch sehr lehrreich durch die beigefügte Auswahl einer großen Zahl von Stellen hervorragender Autoren zu Gunsten der vorzüglichen Betreibung classischer Studien an christlichen Anstalten.

der Classen noch weiter hinzutrete, um jeden Erfolg des Unterrichts zu erschweren. Er beantragte:

a) Scheidung desjenigen Theils der philosophischen Studien, welcher wirklich zur Vorbereitung für alle höheren Facultätsstudien erforderlich sei, aus der unnatürlichen Verbindung mit dem eigentlichen philosophischen Facultätsstudium und Vereinigung desselben mit den bisherigen Humanitätsclassen zu einem vierclassigen „Lyceum."

b) Vermehrung der Grammaticalclassen um eine Vorbereitungsclasse, welche nebst der einübenden Wiederholung der Religionslehre, der deutschen Sprachlehre und des Rechnens die ganze Formenlehre des Lateins und die Elemente der Geographie zu behandeln hätte, jedoch von älteren Aufnahmswerbern durch Ablegung einer Aufnahmsprüfung für das „Gymnasium" übersprungen werden könnte.

c) Erhöhung der wöchentlichen Stundenzahl in jeder Classe auf 26, im gesammten Gymnasium (ohne Vorbereitungsclasse) und Lyceum also auf 208, von welchen 16 der Religionslehre, 74 dem Latein, 31 dem Griechischen, 18 dem Deutschen, 16 der Geographie und Geschichte, 25 der Mathematik, 12 den Naturwissenschaften, 4 der philosophischen Propädeutik, 4 der allgemeinen Grammatik und Hermeneutik, 4 der Kalligraphie und 4 dem Zeichnen bestimmt sind.

d) Einschränkung der Dispens vom Griechischen auf jene Fälle, wo ein Schüler des Gymnasiums nicht in das Lyceum überzutreten beabsichtigt.

e) Einführung einer Aufsteigeprüfung bei dem Uebertritte aus dem Gymnasium in das Lyceum.

f) Lectüre ganzer Werke deutscher, lateinischer und griechischer Classiker am Lyceum, und auf diese Lectüre, sowie auf das Studium der Psychologie und Logik gegründete Theorie des Stils (nicht aber Poetik und Rhetorik).

g) Am Schlusse des Lyceums Abiturientenprüfung, jedoch (gleich der Aufsteigeprüfung) nur aus den Sprachen und der Mathematik.

h) Verfassung ganz neuer Schulbücher.

i) Verschmelzung des Fachlehrersystems mit dem Classenlehrersystem, Erhöhung der Gehalte, Betheiligung der Präfecten am Unterrichte.

k) Errichtung eines philologischen Seminars an jeder Universität zur Bildung von Lehrern der Lycealclassen.

l) Verpflichtung aller Studirenden der höheren Facultäten zum Besuche bestimmter philosophischer Collegien und abermaliger Probeprüfung aus den zugewiesenen Gegenständen (Philosophie und Aesthetik für alle, Geschichte und Philologie für Theologen und Juristen, Naturgeschichte und Physik für Mediciner).

Zu den Gutachten der Studiendirectoren kam aber noch ein anonym unmittelbar dem Monarchen vorgelegter Verbesserungsvorschlag („Bemerkungen über die Einrichtung der Gymnasialstudien"), über welchen abermals am 1. Febr. 1840 die Einvernehmung mehrerer Fachmänner angeordnet wurde. Auch dieses Operat vermißt im Gymnasialcurse die Naturwissenschaften, die Geometrie und die Uebungen des deutschen Stils, tadelt die Dürftigkeit des Unterrichts in anderen Gegenständen, und schlägt zur Unterbringung der ersteren die Aufhebung des Unterrichts in der Elementargeographie und der alten Geographie und die Beschränkung des historischen Unterrichts auf 4 Classen, zur Erweiterung des letzteren die Verbesserung der Lehrmethode vor, bei welcher die Knaben nicht mehr, sondern nur erfolgreicher und mit lebendigerem Interesse beschäftigt werden. In dieser Rücksicht verwirft der Verfasser vor allem jene Verzögerungsmethode, welche einen Gegenstand nach einigen Jahren vollständig bis zu seinen Elementen wiederholt, und unterzieht die Schulbücher und Lehrweise jedes einzelnen Gegenstandes einer scharfen Kritik, aus welcher aber nur zu oft eine besondere Vorliebe für die Schulbücher der Jesuitenzeit zu Tage tritt.[1]) Er dringt dabei auf Lectüre

[1]) Statt F. W. Dörings Anleitung zum Uebersetzen in das Latein — damals in den Grammaticalclassen fast allgemein üblich — werden namentlich Comenius (in der Bearbeitung J. C.

ganzer Classiker [1]), und will, daß sie von IV. an ohne Uebertragung current gelesen werden; er fordert aber auch, daß das Lateinreden und die lateinischen Declamationen wieder eingeführt und Lesebücher aus Neulateinern zusammengestellt werden. Für das Griechische wird die Erweiterung der Lectüre auf ganze Werke Homers und Plutarchs, des Thukydides und Demosthenes, die Einführung der Accentuation und einer Phraseologie befürwortet. Das Lehrbuch der Stilistik hätte sich möglichst an jene älteren Bücher zu halten, welche aus den Quellen der Alten schöpften. [2]) Die Unbeweglichkeit der Sammlung deutscher Musterstücke wird verurtheilt und die Aufnahme gelungener Uebertragungen aus fremden Literaturen in dieselbe gewünscht. [3]) Inhalt, Anordnung und Form der bestehenden historischen Schulbücher sind verwerflich; es soll zuerst vaterländische und dann Weltgeschichte gelehrt, ein tüchtiges Lehrbuch aber zugleich als interessantes Lesebuch eingerichtet werden. Der geographische Unterricht muß sich durchaus auf den historischen beziehen und der physischen Erdbeschreibung den ersten Platz einräumen; außereuropäische Länder und Staaten wären nur kurz zu behandeln. Durch die bestehenden Schulbücher für Mathematik wird das Rechnen verlehrt; ihre Beseitigung schafft Raum für erweiterten Unterricht in der Algebra und für die euklidischen Elemente. Da keine geschlossene Corporation mehr vorhanden ist, welche für die Schulbücher sorgt, so soll ein Collegium von Fachmännern das Programm für jedes solche Buch (ebenso für Lese- und Hülfsbücher) ausarbeiten und einen Vertrauensmann zur Abfassung bezeichnen; sein Werk wäre sodann der vielseitigsten Kritik zu unterziehen und vorerst nur probeweise einzuführen. Die Vermehrung der Classen- oder Stundenzahl ist unzuläßig; höchstens könnte Schülern, denen es die Verhältnisse gestatten, Gelegenheit zu vollständigerer Ausbildung in einer 7. Classe verschafft werden.

Nach dem Einlangen der Gutachten wurde am 10. Apr. 1841 ein Comité niedergesetzt, welches aus Hallaschka, Burkarthofer [4]) und Ruttenstock [5]) bestand, dessen Stelle späterhin B. Richter [6]) einnahm.

Das Comité trat im wesentlichen den Vorschlägen des Ungenannten bei [7]), wünschte

Gailers, Tübingen 1838), Wagneri Phraseologia latina, Pomeys flos latinitatis, Manutii elegantiae u. a. anempfohlen.

[1]) Hierunter werden aber wieder Phädrus (und sogar Faërnus und Desbillons), Aurelius Victor, Justin, Mela und beide Plinius neben Cäsar, Sallust, Livius und Cicero genannt, für die drei unteren Classen die wörtlichen Uebersetzungen, die Angabe und Einübung der lateinischen Idiotismen, die Paraphrasen und Periphrasen sehr anempfohlen.

[2]) Als solche werden genannt: Masenii palaestra styli, Balbini verosimilia humaniorum disciplinarum u. dgl. m., neben denen H. Home's Grundsätze der Kritik sehr sonderbar sich ausnehmen.

[3]) Unter den lateinischen Meistern des Stils werden nebst Livius, Cicero und Virgil auch Lucan und Statius gepriesen.

[4]) S. oben Seite 267.

[5]) Jakob Ruttenstock, ein hochverdienter Kanzelredner und Lehrer der Kirchengeschichte an der Wiener Universität (institutiones historiae ecclesiasticae, Wien 1832 ff.), seit 1830 Prälat des Stiftes Klosterneuburg, war am 6. Sept. 1832 Langs Nachfolger in der Direktion der Gymnasialstudien geworden, im J. 1841 aber bereits durch schwere Krankheit gelähmt.

[6]) Benedict Richter, Benedictiner des Stiftes Raigern, Professor an der philosophischen Lehranstalt in Brünn, war vom bayrischen Könige Ludwig I. zur Errichtung des Lyceums und Gymnasiums St. Stephan in Augsburg berufen worden, stand demselben als Rector vor und kehrte im Jahre 1841 nach Oesterreich zurück. Er dürfte der Verfasser der anonymen „Bemerkungen" gewesen sein.

[7]) Zum ersten Male in Oesterreich sprach das Comité officiell aus: „das Gymnasium ist eine Abtheilung von Schulen, in welcher durch allseitige und harmonische Entwicklung aller Seelenkräfte der unmittelbare Grund zu den Facultätsstudien mit Berücksichtigung des praktischen Lebens gelegt wird." Ueberhaupt beleuchtete es die Uebelstände der bestehenden Gymnasialeinrichtungen freimüthig und scharf.

aber auch, daß ein freier Unterricht in den Landessprachen, in andern modernen Sprachen, im Zeichnen (statt der Kalligraphie), in Gesang und Musik überall eingeführt werde. Das Gymnasium solle in ein Unter- und Obergymnasium von je 3 Classen mit 20 wöchentlichen Stunden (so daß von 120 Stunden 52 dem Latein, je 12 der Religionslehre, dem Griechischen, dem Deutschen, der Geographie und Geschichte, und der Mathematik, 8 den Naturwissenschaften zufielen) zerfallen, von denen auch ersteres eine Art Abschluß erhalte; zwischen beiden findet eine Aufsteigeprüfung statt.[1]) Vom Griechischen darf niemand mehr dispensirt werden. Der geographisch-historische Unterricht werde in allen 6 Classen ertheilt, trage aber vorwiegend den universalhistorischen Charakter. Alle Schulbücher seien in deutscher Sprache abzufassen[2]), Classikerausgaben ohne Noten zu veranstalten.[3]) Im allgemeinen bleiben Classenlehrer; nur für Mathematik und Naturwissenschaften werde ein Fachlehrer aufgestellt. Behufs der Lehrerbildung sei das Studium der classischen Literatur in den philosophischen Obligatcursen wieder einzuführen und eine Praxis der Candidaten bei erprobten Lehrern zuzulassen, auf Grund deren erst die Concursprüfung stattfinden würde; zur Präfectur oder zum Provinzialdirectorate dürfen nur sehr tüchtige Lehrer gelangen. Die monatlichen und die Schauprüfungen fallen hinweg; hingegen finden vierteljährlich Lehrerconferenzen statt. Zur Wahrung der Disciplin erhält jedes Gymnasium Statuten; mit dem Lehrkörper wirkt zur Aufrechthaltung derselben ein Ortsschulinspectorat zusammen.

Die Studienhofcommission verwarf nur die Benennung des Unter- und Obergymnasiums und die Probepraxis der Lehramtscandidaten. Abermals lautete die a. h. Entschließung vom 10. Aug. 1844 im ganzen ablehnend[4]), forderte jedoch zu neuen Anträgen auf. Das Comité[5]) erhielt seine früheren Vorschläge aufrecht, motivirte namentlich sehr eingehend die Aufnahme der deutschen Sprache, der Geometrie und der Naturwissenschaften in den Lehrplan, und erörterte überdies die Nothwendigkeit, die griechische Grammatik und das Lehrbuch der Stilistik ihres bisherigen lateinischen Gewandes zu entkleiden. Es fand sich aber auch zu der weiteren Erörterung veranlaßt, ob nicht eine durchgängige Einführung des Fachlehrersystems wünschenswerth sei, und veranlaßte dadurch eine Enquête, bei welcher drei Professoren der Wiener und eben so viele der Prager philosophischen Facultät ihr Votum, und zwar fast einstimmig[6]) zu Gunsten

[1]) Dies ist der einzige Punct, welcher in der ganzen Verhandlung an den (nirgendwo ausdrücklich erwähnten) Arneth'schen Vorschlag erinnert.

[2]) „Die Mühe und Zeit, welche ein in lateinischer Sprache verfaßtes Schulbuch bloß dieses Umstandes wegen für sich in Anspruch nimmt, würde mit ungleich größerem Nutzen auf das Lesen und Verstehen eines Classikers verwendet."

[3]) Phädrus, Desbillons; Nepos, Victor; Cäsar, Livius, Sallusts bellum jugurthinum, Ovid's fasti und metamorphoses; Cicero de amicitia und de senectute, Curtius, Virgil; Cicero's Reden, Tacitus, Horaz. — Anabasis, Homer; Isokrates, Demosthenes, Sophokles, Euripides.

[4]) Doch wurde in derselben die Unzweckmäßigkeit der Chrestomathien, die Vernachläßigung der deutschen Sprache, die Nothwendigkeit der Scheidung des historischen Unterrichts in einen biographischen und einen chronologischen Cursus anerkannt.

[5]) Demselben wurde jetzt auch Hofrath Schönaich, welcher an Ruttenstocks Stelle das Gymnasialreferat führte, und der Lehrer der Humanitätsclassen am Prag-Kleinseitner Gymnasium, Johann August Zimmermann, beigezogen, welcher, vom Prager Provinzialdirector im J. 1840 zur Begutachtung der Vorschläge des Ungenannten aufgefordert, vortreffliche Ansichten über ein Lehrerseminar, über Vermehrung der Lehrstunden, über die Widersinnigkeit der Anträge bezüglich der Hülfsbücher des Lateinunterrichts, der Reihenfolge der Classiker, der gänzlichen Beiseitesetzung eines Gryšar, Hand, Ramshorn, Hermann, Wolf, Krebs gegenüber einem Wagner, Turšellinus und anderen, des allzufrühen Beginnens des Lateinsprechens, über die Zweckmäßigkeit der rhetorischen Uebungen u. s. w. in kräftiger Sprache entwickelte.

[6]) Auch das einzig dissentirende Votum bekämpfte nur die Auswüchse des absoluten Fachlehrer-Systems.

des Fachlehrersystems abgaben.[1]) Die Studienhofcommission schloß sich am 7. Juni 1845 dem hierüber erstatteten Berichte Schönaichs vollkommen an, und reducirte nur die wöchentliche Stundenzahl jeder Classe wieder auf 18, so daß in der Summe aller Classen dem Latein 42, der Religionslehre und Mathematik je 12, dem Griechischen 8, dem Deutschen 12—14, der Geographie und Geschichte 12—16, den Naturwissenschaften 6—8 wöchentliche Stunden zugewiesen werden sollten.

Zum Theil gleichzeitig mit dem Comité für die Gymnasialreform tagte aber schon wieder ein anderes zur Revision des Lehrplans der philosophischen Studien, zu welchem Hallaschka, Ettingshausen und Exner[2]) stabil gehörten, überdies zeitweise auch Ficker, Richter und Zimmermann beigezogen wurden. Dieses Comité entledigte sich seiner Aufgabe im wesentlichen durch Adoption der schon im J. 1837 gemachten Vorschläge, welche auf den im J. 1824 beseitigten Lehrplan zurückführten, betonte jedoch schärfer, als es früherhin geschehen war, die enge Zusammengehörigkeit der philosophischen Obligatcurse mit den Gymnasialstudien.

Das Reformbedürfnis fand endlich seinen Ausdruck auch in der Presse. Noch war die Bewegung derselben durch den Bestand der Censur gehemmt; dessenungeachtet bemächtigten sich die in Wien erscheinenden „österreichischen Blätter für Literatur und Kunst" des damals allgemein interessanten Stoffes, und enthielten namentlich in den Jahren 1845—1847 eine Reihe von Aufsätzen aus der Feder Fr. Fickers und (des späteren Schulraths) A. Wilhelm, welche die bereits angeregten Reformprojecte weiter ausbildeten und in das größere Publicum brachten.[3])

Die Anträge hinsichtlich der Reorganisation der philosophischen Studien blieben unerledigt; bezüglich der Gymnasialstudien wurde am 30. Oct. 1847 nur die Scheidung dreier Unter- und dreier Oberclassen und die Entwerfung neuer Disciplinarstatuten allgemein genehmigt und die Verfassung neuer Schulbücher für ein dringendes Bedürfnis erklärt, hingegen bloß probeweise zu Wien, Prag, Lemberg und Mailand, unter Voraussetzung gewißer Vorbereitungen, die Einführung des verbesserten Lehrplans (mit Classenlehrern und einem mathematisch-naturwissenschaftlichen Fachlehrer) auf 6 Jahre gestattet. Zur Verfassung von Programmen der neuen Schulbücher wurden auch sofort Vorkehrungen getroffen, soweit nicht solche Programme aus den Vorarbeiten Richters und des Gymnasialcomités zu entnehmen waren.

[1]) Unaufgefordert sprach sich im gleichen Sinne, nach gepflogenem Einvernehmen mit hervorragenden Fachmännern, Erzherzog Stephan, als damaliger Landeschef im Königreiche Böhmen, aus.

[2]) Franz Exner, Rembold's treuergebener Schüler, glänzte als Professor der Philosophie an der Prager Universität (seit 1832) nicht nur durch die ernste Wissenschaftlichkeit, sondern auch durch die begeisternde Idealität seiner Vorträge. Im J. 1844 wurde er beauftragt, einen Lehrplan zur Umgestaltung der philosophischen Studien auszuarbeiten und im Jahr 1845 berufen, als Mitglied des Comité's nach Wien überzusiedeln. Einen eben damals erhaltenen Ruf nach Bonn lehnte er ab, da er die beabsichtigte Reform für die Grundlage zur geistigen Gleichstellung Oesterreichs mit Deutschland ansah, und von dem edelsten Eifer für das Gelingen dieses Werkes durchdrungen war. Vgl. „Dr. Franz Exner" im Octoberhefte 1858 der Würzburger akademischen Monatschrift (von Professor R. Zimmermann).

[3]) Hieher gehören namentlich Fickers Aufsatz über die Nothwendigkeit philologischer Seminarien in Oesterreich (1845, S. 1041 ff.) mit einem vollständigem Plan derselben, und ein Entwurf einer griechischen Schulgrammatik (1846, S. 657 ff.), Wilhelms inhaltsreiche Andeutungen über deutsche (1845, S. 760 ff.) und griechische Grammatik (1845, S. 796 ff., sowie 1846, S. 923 ff. 1115 ff.), die Controverse über lateinische Grammatik zwischen A. Wilhelm und J. Tomaschek (1846, S. 900 ff.; 1847, S. 1193 ff.); von minderer Bedeutung sind: F. v. Canaval, über das Studium der Classiker (1845, S. 465 ff.); Dr. ** Naturgeschichte auf Gymnasien (1846, S. 134 ff.); Nowotny über das Studium der griechischen Sprache und Literatur (1846 S. 963 ff.) u. a. m.

Bei den geringen Veränderungen, welche im Stande der Gymnasien von 1817—1848 eintraten, sei hier nur Stand und Vertheilung derselben aus dem Jahre 1847 erwähnt.

Damals besaß [1])

Königreiche und Länder	Philosophische Studien an			Gymnasien	Ein Gymnasium entfiel auf	
	Universitäten	Lyceen	philosophischen Lehranstalten		geographische Quadrat-Meilen	Einwohner
Oesterreich unter d. Ens	1	—	1	8	45,01	187,600
Oesterreich ob d. Ens	—	1	1	2	108,95	357,700
Salzburg	—	1	—	1	130,15	144,100
Steiermark	1	—	—	5	81,57	201,300
Kärnten	—	1	—	2	94,21	160,400
Krain	—	1	—	2	90,71	234,800
Küstenland	—	—	1	3	48,37	175,400
Tirol und Vorarlberg	1	—	1	8	65,34	107,800
Böhmen	1	—	3	22	42,90	199,500
Mähren	1	—	2	8	50,47	225,500
Schlesien	—	—	—	3	31,17	156,500
Galizien	1	—	3	12	118,52	408,400
Bukowina	—	—	1	1	189,52	378,600
Dalmatien	—	—	1	3	77,45	139,000
Militärgrenze	—	1	1	3	203,13	368,000

Was den Besuch dieser Anstalten anbelangt, so mögen hier die betreffenden Ziffern nur hinsichtlich der Gymnasien neben einander gestellt werden, indem bei den Universitäten, Lyceen und philosophischen Lehranstalten für 1828 und 1838 die Zahl der Hörer der Obligatcurse mit jenen der freien Gegenstände vielfach confundirt erscheint.

Die Gymnasien zählten Schüler: [2])

[1]) Die Veränderungen gegenüber der Tabelle auf S. 393 beruhen darauf, daß in Steiermark das St. Lambrechter Gymnasium im J. 1844 wieder an die Stelle des einstweilen erloschenen Vorauer trat, das Admonter nach Judenburg verlegt wurde, im Küstenlande im J. 1837 das Mitterburger Franciscaner-Gymnasium entstand, in Böhmen, Mähren und Schlesien 5 Gymnasien aufgehoben, hingegen in Galizien das zweite Lemberger Gymnasium und die Anstalten von Bochnia, Stanislau und Tarnopol neu begründet wurden, daß ferner die Lyceen von Gratz, Innsbruck, Olmütz und Lemberg den Namen von Universitäten erhielten, die philosophischen Lehranstalten von Admont und Brix erloschen, hingegen jene von Przemysl (1819) und Tarnopol (1820) neu entstanden. Die letztere sammt dem zugehörigen Gymnasium befand sich in den Händen der Jesuiten, welchen die a. h. Entschließungen vom 18. Nov. 1827 und 19. März 1836 Beibehaltung ihrer eigenen Studienverfassung zusicherten. In gleicher Weise übernahmen sie auch das Gymnasium in Sandec. Die Militärgrenze erhielt ein neues k. k. Gymnasium (1843) und eine philosophische Lehranstalt (1846) in Zengg.

[2]) Die Daten über den Besuch früherer Jahre sind nur sehr schwer mit Verläßlichkeit auszumitteln. Die böhmischen Gymnasien wurden im J. 1784 von 1799, im J. 1787 von 1127, im J. 1789 von 1316 Schülern besucht; die mährischen zählten im J. 1774 2388, im J. 1780 1162, hingegen die von Mähren und Schlesien im J. 1787 nur 800, aber schon im J. 1795 wieder 1398, im J. 1802 sogar 1843; die Wiener Gymnasien zählten im J. 1802 zusammen 949, Linz und Kremsmünster im J. 1778 336, im J. 1782 332, im J. 1787 175, im J. 1795 398, im J. 1802 439 Schüler. Im J. 1814 betrug die Zahl der Gymnasialschüler:

in Oesterreich u. d. Ens	1337	in Mähren	1049
„ „ ob. d. Ens (ohne Salzbg.)	351	„ Schlesien	481
„ Steiermark	683	„ Galizien	1588
„ Kärnten	282	„ Bukowina	73
„ Böhmen	4107		

Königreiche und Länder	1828	1838	1847
Oesterreich unter der Ens	2,201	2,026	2,446
Oesterreich ob der Ens	742	743	477
Salzburg			294
Steiermark	816	807	999
Kärnten	936	814	691
Krain			343
Küstenland	390	327	560
Tirol und Vorarlberg	1,699	1,543	2,237
Böhmen	5,448	5,128	5,609
Mähren	2,843	2,766	2,179
Schlesien			884
Galizien	3,996	3,774	3,755
Bukowina			360
Dalmatien	318	323	412
Militärgrenze	268	316	366

Nicht ohne große Bedeutung ist es aber, auch das Verhältnis kennen zu lernen, in welchem das Privatstudium an den obigen Ziffern theilnahm. Man zählte zu Ende des Schuljahres 1847 unter den obigen Gymnasialschülern Privatstudirende:

		%
Oesterreich unter der Ens	470	19,2
Oesterreich ob d. Ens u. Salzb.	9	1,2
Steiermark	99	9,9
Kärnten und Krain	16	1,5
Küstenland	58	10,3
Tirol und Vorarlberg	229	10,2
Böhmen	258	4,5
Mähren und Schlesien	151	4,8
Galizien und Bukowina	170	4,2
Dalmatien	137	33,2

Die hohe Ziffer für Wien ist besonders charakteristisch, die bedeutende für Küstenland, Tirol und Dalmatien durch die italiänische Sitte erklärlich, Knaben in Privaterziehungsanstalten unterzubringen, ohne daß sie (wie die Convictisten in Oesterreich, Steiermark, Kärnten, Böhmen thaten) die öffentliche Schule besuchen.

Für das Jahr 1847 läßt sich auch die Zahl der Studirenden aller philosophischen Obligatcurse annähernd richtig feststellen. Sie betrug [1]:

in Oesterreich unter der Ens	746
" " ob " "	162
" Salzburg	95
" Steiermark	323
" Kärnten	56
" Krain	175

[1]) Abgesehen wurde hierbei von den Hausstudien der Jesuiten am Freinberge bei Linz (13), der Franciscaner zu Castagnavizza (14) und Schwatz (18), der tirolischen Kapuziner (22) und von den bischöflichen Hauslehranstalten in Spalato (46) und Ragusa (35), welche für externe Schüler ebenso unzugänglich waren, als die Gymnasial- und philosophischen Curse der theresianischen Ritterakademie in Wien. Ebenso wurde die erst neuzugestaltende Krakauer Universität außer Betracht gelassen.

im Küstenland	106
in Tirol und Vorarlberg	424
„ Böhmen	1212
„ Mähren	540
„ Galizien	739
„ der Bukowina	121
„ Dalmatien	41
„ der Militärgrenze	30

Von der allgemeinen Einrichtung der Gymnasien wich jene des lombardisch-venetianischen Königreichs insoferne ab, als daselbst im J. 1847 neben den 14 k. k. Gymnasien 13 Communalgymnasien, 22 bischöfliche, 7 Convictsgymnasien, 8 Privatgymnasien, 3 Gymnasialinstitute und 21 Gymnasialschulen bestanden. Nur die beiden ersteren Kategorien waren als unbedingt, jene der beiden nächsten als bedingt öffentliche anzusehen, weshalb auch unter den 15,450 Gymnasialschülern 4,426, folglich fast 29 Percente, Privatisten sich befanden. [1]) Eben so zerfielen die philosophischen Obligatcurse jenes Königreichs in 12 öffentliche (11 k. k. und 1 communal), 21 bischöfliche (deren Schüler nur nach abgelegter Aufnahmsprüfung in eine öffentliche Anstalt übertreten konnten, falls nicht die Lehrer von der Studienhofcommission eigens genehmigt wurden), 26 Privatanstalten für Zöglinge der damit verbundenen Erziehungsanstalten und 16 Hausstudien der Orden. Die Schülerzahl der k. k., communalen und bischöflichen Anstalten erreichte die Ziffer von 3,276. [2])

System und Erfolg des Unterrichts ist im Vorhergehenden hinreichend charakterisirt; die von der höchsten Unterrichtsbehörde selbst fortwährend betriebenen Aenderungsanträge sprechen das härteste Urtheil darüber aus. [3])

In keinem anderen Zweige des öffentlichen Unterrichts fand das verjüngte Oesterreich einer Organisation so vielseitig und tüchtig vorgearbeitet, als im Gymnasialwesen. Feuchtersleben (s. o. S. 272) stellte in seinem „Entwurfe der Grundzüge des öffentlichen Unterrichtswesens“ höhere allgemeine Bildung mit vorzüglicher Benützung der alten classischen Sprachen und ihrer Literatur als Zweck der Gymnasien hin, welche künftighin den philosophischen Obligatcurs in sich aufnehmen und achtclassig bestehen sollten. Ihre Unterrichtsgegenstände bestimmte er fast genau so, wie es die vieljährigen Erörterungen gethan, und fügte nur als theilweise obligat das Zeichnen, als relativ obligat das Hebräische, als völlig frei das Turnen hinzu; für die wöchentliche Stundenzahl ließ er ein Maximum von 30 zu. Die Sonderung des Unter- und Obergymna-

[1]) Die kaiserlichen und Communalgymnasien unterschieden sich außer der Quelle ihrer Dotirung nur darin, daß die Lehrer von der Studienhofcommission an ersteren ernannt, an letzteren bestätigt wurden. In den bischöflichen und Convictgymnasien aber sollten in der Regel nur die Zöglinge der entsprechenden Erziehungsanstalten Aufnahme finden. Die Privatgymnasien waren zwar in ihrer inneren Einrichtung den öffentlichen gleichgestellt (parificirt) und konnten auch Studienzeugnisse ausfertigen; ihre Schüler mußten aber bei dem Uebertritte an eine öffentliche mittlere oder höhere Lehranstalt sich einer Aufnahmsprüfung unterziehen. Die Gymnasialinstitute waren private Nebenclassen der öffentlichen Gymnasien, ohne das Recht zur Ausstellung von Zeugnissen. Die Gymnasialschulen endlich mußten ihre Zöglinge halbjährlich zur Prüfung an einem öffentlichen Gymnasium vorführen. — Auch in Dalmatien bestanden 24 Gymnasialschulen, hatten jedoch insgesammt nur 137 Zöglinge.

[2]) Die Jesuiten besaßen in ihrem Collegium zu Brescia ein Gymnasium und eine philosophische Lehranstalt, deren Zeugnissen Staatsgültigkeit zukam.

[3]) Die sehr verbreitete Annahme, als hätte der hergestellte Jesuitenorden einen mächtigen Einfluß in der Studienverwaltung besessen, widerlegt sich schon durch den Umstand, daß die Verfechter der Verbesserungsanträge im Schoße der Studienhofcommission meistens höhere geistliche Würdenträger waren, von selbst; vielmehr kämpfte der Orden, wie in der theresianischen Zeit, mit entschiedener Abneigung fast aller Staatsbehörden und eines großen Theils des übrigen Klerus.

siums erkannte er als eine im Wesen und in der Form des Unterrichts an beiden Anstalten tief begründete; dort sollten Classenlehrer, hier Fachlehrer vorwiegen, dort höchstens 80, hier höchstens 120 Schüler in einer Classe vereinigt werden, den Abschluß des Obergymnasiums aber die Maturitätsprüfung bilden. Statt der Concurse proponirte er Lehrbefähigungsprüfungen und Probejahre, und wünschte das Vorrecht geistlicher Corporationen zur Besetzung gewißer Lehrerstellen allmählich beseitigt zu sehen. Die Verwaltung der Angelegenheiten jeder Anstalt wollte er der Lehrerversammlung übertragen [1]) und verlangte, daß ein Lehrer des Obergymnasiums Localdirector sei und aus der Zahl der bewährtesten Lehrer auch der Landesgymnasialdirector genommen werde. Alle Ernennungen behielt er dem Unterrichtsministerium vor, wies jedoch die Erhaltung der Gymnasien in erster Linie den einzelnen Ländern und Landtagen zu.

Die eigentlich bewegende Kraft für die Reorganisation der Mittelschule aber wurde Exner, welcher als Rath in das Ministerium trat. Er bewirkte noch inmitten einer sehr stürmischen Zeit, daß sofort die Einbeziehung des I. Jahrgangs der philosophischen Obligatstudien (mit einem erweiterten philologischen Unterrichte, allgemeiner Verpflichtung zur Theilnahme an dem naturhistorischen und Aufnahme des historisch-geographischen) in das Gymnasium verfügt wurde (28. Aug. 1848). [2]) Das Schuljahr 1849 begann schon mit dieser Veränderung, und die Verleihung der philologischen Professur zu Wien an H. Bonitz [3]) rief an Exners Seite eine Persönlichkeit, welche seltenen Scharfblick und organisatorisches Genie mit genauer Kenntnis der Mittelschule und ihrer Bedürfnisse verband. Aus der gemeinsamen Thätigkeit beider ging, auf Grundlage zahlreicher Gutachten von Lehrkörpern und einzelnen Fachmännern, der Entwurf zur Organisation der Gymnasien und Realschulen in Oesterreich hervor, welcher am 16. Sept. 1849 vom Unterrichtsministerium veröffentlicht wurde.

Die einzelnen Bestimmungen desselben werden im weiteren Verlaufe noch wiederholt zur Sprache kommen. Hier möge nur bemerkt werden, in welchen wesentlichen Puncten die neue Organisation von dem Vorbestandenen abwich.

„Die beiden philosophischen Obligatcurse [4]) werden mit den zwei Humanitätsclassen zum Obergymnasium vereinigt, von welchem das Untergymnasium in methodischer Abstufung geschieden ist, aber als Vorschule für sämmtliche Lehrfächer mit dem ersteren enge zusammenhängt.“ [5])

„Maßgebend für die Aufgabe des gesammten Gymnasiums ist der Begriff der

[1]) Provisorisch war dies schon bezüglich jener Angelegenheiten, welche das Studienwesen im engeren Sinne betreffen, durch den Unterrichtsminister Baron Sommaruga geschehen (6. Apr. 1848) und die Wirksamkeit der bisherigen Local- und Provinzial-Directorate aufgehoben worden (22. Apr.).

[2]) Doch galt diese Anordnung nur für jene Orte, wo früher ein philosophischer Obligatcurs bestand; die Errichtung neuer Lycealclassen wurde von den Gemeinden abhängig gemacht. An allen Gymnasien begann mit 1849 der Unterricht in der deutschen Sprache und der Naturgeschichte.

[3]) Hermann Bonitz, ein Zögling der Schulpforte, Schüler G. Hermanns, A. Böckhs und C. Lachmanns, seit 1838 Gymnasiallehrer in Berlin und Stettin, durch seine zahlreichen Abhandlungen über Aristoteles und die Herausgabe der Metaphysik desselben bereits in den Kreisen philologischer Fachwissenschaft hervorragend, wurde bald nach seiner Einbürgerung in Oesterreich durch Wort und Schrift die rastlos thätige Seele des Reorganisationswerks, welches er im engsten Anschlusse an die längst schon daselbst als richtig anerkannten Grundsätze mit umsichtiger Entwicklung der bildungsfähigen Elemente des Vorhandenen rasch förderte.

[4]) Ihr Verbleiben im Kreise der höheren Studien war durch Ertheilung der Lehr- und Lernfreiheit an den Universitäten ohnehin zur Unmöglichkeit geworden. Wo der philosophische Obligatcurs als Facultät einer Universität bestanden hatte, ging nur der dort hinwegfallende Professor der Religionslehre, von den früheren Lyceen und philosophischen Lehranstalten der gesammte Lehrerstand des philosophischen Studiums an die Gymnasien über.

[5]) „Der Unterricht im Obergymnasium ist für jeden einzelnen Gegenstand eine Wiederholung nur in Bezug auf den Namen, der Inhalt muß ein wesentlich neuer sein.“

höheren allgemeinen Bildung; das Gymnasium nimmt einen vollständigen mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterricht im Ebenmaße mit den philologisch-historischen Disciplinen auf, sein Schwerpunct liegt in der wechselseitigen Beziehung aller Unterrichtsgegenstände auf einander.[1]) Die wöchentliche Stundenzahl einer Classe bewegt sich zwischen 22 und 26." [2])

„Die richtige Mitte zwischen dem reinen Classenlehrersysteme und dem reinen Fachlehrersysteme wird darin gesucht, daß die Norm der Lehramtsprüfungen verwandte Fächer zu Gruppen vereinigt, das Institut der Classenordinarien einen Einheitspunct für jede Classe schafft, und die Classification der Schüler mittelst Noten für die einzelnen Gegenstände und einer allgemeinen Zeugnisclasse [3]) stattfindet."

„Mit Beseitigung der Concursprüfungen wird die Anstellung an Gymnasien, denen das Oeffentlichkeitsrecht zusteht, durch das Lehrbefähigungszeugnis bedingt. Das Lehrercollegium ist zugleich das erste Verwaltungsorgan einer Anstalt; der Director, welcher an die Stelle des bisherigen Localdirectors, Vicedirectors und Präfecten tritt und die Einheit und Stetigkeit der Leitung verbürgt, muß sich an der Lehrthätigkeit betheiligen."

„An die Stelle der zwecklosen Uebungen im Reden eines Lateins von zweifelhaftem Werthe und der unfruchtbaren Spielerei mit Poetik und Rhetorik tritt möglichst ausgedehnte Lesung classischer Schriftsteller. Die Stundenzahl für das Griechische wird erhöht, so daß der reiche Schatz griechischer Literatur den Gymnasiasten zugänglich erscheint. Den wohlbegründeten Ansprüchen der deutschen Sprache und der verschiedenen Landessprachen auf wirksame Einbeziehung in den öffentlichen Unterricht ist volle Rechnung zu tragen."

„Der geographische Unterricht wird nahezu vollständig mit dem historischen verschmolzen, welcher letztere in zwei Stufen zuerst den biographischen, dann den chronologischen Charakter an sich trägt. Nur Vaterlandskunde und österreichische Geschichte bilden eine Ausnahme von der wesentlich allgemein zu haltenden Auffassung des Lehrobjectes."

„Metaphysik und Moralphilosophie sind Gegenstände, deren fruchtbringendes Studium erst von einem gereifteren Alter und mehrseitiger Vorbereitung unter den Begünstigungen der Universitätsfreiheit erwartet werden kann. Das Gymnasium kann auch in seiner obersten Classe nur empirische Psychologie und formale Logik behandeln."

„Disciplinarordnungen sind von dem Standpuncte zu entwerfen, daß die Aufgabe des Gymnasiums wesentlich darin liegt, durch Unterricht zu erziehen. Die Schüler der beiden obersten Classen nehmen diesfalls keinerlei exceptionelle Stellung ein, außer insoweit eine nach den Altersstufen der Schüler verschiedene Disciplinarbehandlung sich von selbst versteht."

„Den Abschluß des achtjährigen Gymnasialcurses bildet die Maturitätsprüfung, ohne welche kein Uebertritt an die Universität stattfinden kann. Mit Ausnahme dieser

[1]) „Mathematik und Naturwissenschaften lassen sich nicht ignoriren; sie gestatten auch nicht, daß man die Kraft ihres Lebens zum leeren Schatten irgend einer andern von ihnen wesentlich verschiedenen Disciplin mache."

[2]) Unter Annahme einer Gesammtstundenzahl von 186 sollten 16 der Religionslehre, 47 dem Latein, 28 dem Griechischen, 25 dem Deutschen, 25 der Geographie und Geschichte, 22 der Mathematik, 21 den Naturwissenschaften, 2 der philosophischen Propädeutik gewidmet sein. Doch stellte sich factisch die durchschnittliche Stundenzahl eines Gymnasiums schon in den nächsten Jahren mit 188 fest, wovon 49 dem Latein zufielen.

[3]) Die neue Form der Zeugnisse sollte zugleich ihren Inhalt dem Verständnisse der Eltern und Angehörigen von Schülern zuführen und für die häusliche Leitung der letztern nützliche Winke ertheilen.

Prüfung [1]) verzichtet aber der Staat auf jede Art von Controle des Privatstudiums in den Gymnasialgegenständen."

Die Energie, womit dieser Plan [2]) zufolge der gleichzeitig ausgesprochenen a. h. Willensmeinung rasch von dem Papiere in die Wirklichkeit hinübergeführt wurde, bildet das hervorragendste Verdienst des Grafen Thun, welcher mit besonderer Vorliebe sich diesem Zweige des öffentlichen Unterrichts zuwendete.

In demselben entfaltete sich auch die vorzüglichste Wirksamkeit der Landesschulbehörden [3]) und die Gymnasialinspectoren K. v. Enk in Oesterreich unter der Ens, J. Kurz in Oesterreich ob der Ens und Salzburg, J. Kleemann und Fr. Rigler in Steiermark, Kärnten und Krain, Gr. Zeithammer in Böhmen, J. Denkstein in Mähren, A. Wilhelm in Schlesien, E. Linzbauer in Ost-Galizien und der Bukowina u. s. f. trugen wesentlich dazu bei, die gewünschten Erfolge zu erzielen.

Die bestandenen philosophischen Obligatcurse an Universitäten, Lyceen und philosophischen Lehranstalten der deutschslavischen Länder verschmolzen schon im J. 1850 vollständig mit den Gymnasien. Aber gleichzeitig entstanden auch 7. und 8. Classen an vielen anderen dergleichen Schulen. [4]) Sowohl zu diesem Behufe als zur Dotation der neuen Anstalten mit den jetzt noch viel nothwendigeren Lehrmitteln brachten Gemeinden, Corporationen und Individuen wetteifernd Opfer von nicht geringem Umfange. [5])

[1]) Doch wurde die Zulassung eines Externisten zur Maturitätsprüfung an die Bedingung des zurückgelegten 18. Lebensjahrs geknüpft.

[2]) Sehr lehrreich zur Würdigung des Details dieses Studienplans sind die Urtheile der hallischen allgemeinen Literaturzeitung (1849 N. 248 ff.), der deutschen Universitätszeitung (1849 N. 50), der pädagogischen Vierteljahrsschrift (1850 S. 1 ff. von Professor Kapff), der Mützellschen Zeitschrift (1850 S. 1 ff. von Mützell selbst, S. 106 ff. von Prof. Jacobs und S. 182 ff. von Professor Heydemann), der pädagogischen Revue (1850 S. 13 ff. von Director Scheibert), der Jahnschen Jahrbücher (LVIII. S. 296 ff. und Suppl. XIX. S. 118 ff. von Prof. Dietsch), des Mailänder Educatore (1851, S. 73 ff.), Schöppners und Alloy's in eigenen Schriften (Regensburg und Wien 1850), und die Beleuchtung aller dieser Urtheile durch Bonitz in der Gymnasialzeitschrift (1850 S. 74 ff. und 1851 S. 158 ff.)

[3]) Bei Begründung derselben (s. o. S. 274) fiel dem Gymnasialinspector die Beaufsichtigung und Leitung der Gymnasien in wissenschaftlicher und pädagogischer Beziehung vollständig zu, so daß dem „administrativen Referenten" nur die streng administrativen Maßregeln erübrigten. Deshalb wurde die Vorlage der Conferenzprotokolle, der Lectionspläne und Schlußberichte an den Gymnasialinspector vorgeschrieben, Visitationsreisen und Abhaltung der Maturitätsprüfungen ihm aufgetragen. Auf Besetzung der Lehrerstellen, Verleihung von Schulgeldbefreiungen oder Stipendien, gewisse Disciplinarverfügungen hatte der Gymnasialinspector Einfluß zu nehmen und übte ihn theils selbständig theils als Rath des Chefs der politischen Landesbehörde. Hiermit fiel auch das anfänglich den Lehrerconferenzen eingeräumte Recht, bei Besetzungen von Lehrerstellen zu interveniren, wieder hinweg.

[4]) So an sämmtlichen Gymnasien von Wien (denen nunmehr auch das der theresianischen Akademie als allgemein zugängliches zuwuchs), Prag, Teschen (auch das evangelische wurde nämlich für eine Staatsanstalt erklärt) und Lemberg, zu Wiener-Neustadt und Melk, Marburg und Cilli, Neustadtl, Triest, Botzen, Brixen, Meran, Roveredo und Feldkirch, Neuhaus, Pisek, Klattau, Eger, Saaz, Komotau, Brüx, Leitmeritz, Leipa, Jičin und Königgrätz, Znaim, Iglau und Kremsier, Troppau, Rzeszow, Sambor und Stanislau, endlich Vinkovce und Karlowitz. Hingegen wurden die Gymnasien zu Horn, Seitenstätten, Judenburg, Mitterburg, Braunau, Reichenau, Deutschbrod, Trübau, Straznic und Bochnia blos als Untergymnasien belassen, St. Paul und Schlackenwerth bestanden als solche fort, Capo d'Istria entstand derartig neu, St. Lambrecht erlosch. Das akademische und theresianische Gymnasium von Wien, die Gymnasien von Innsbruck, Trient, Roveredo, Feldkirch, Sandec und Tarnopol wurden in allen ihren Classen der Anstellung weltlicher Lehrer eröffnet.

[5]) Die Gymnasialzeitschrift eröffnete im Jahrgange 1851 eine (leider bald unterbrochene) Rubrik unter dem Titel „Unterstützung der Gymnasien von Seite der Gemeinden und Privaten," welcher mindestens einige Daten bezüglich der Jahre 1850 und 1851 entnommen werden sollen.

Mit dem Beginne des Studienjahrs 1850 wurde an der Wiener Universität ein philologisches Seminar gegründet und mit Beginne 1851 zu einem philologisch-historischen erweitert [1]), am 17. Jan. 1850 auch ein physikalisches Institut für Lehramtscandidaten in das Leben gerufen [2]), endlich ein praktischer Lehrcurs für Candidaten des naturgeschichtlichen Lehramts eröffnet (30. Apr. 1851). Aehnliche Pflanzschulen für künftige Lehrer entstanden zu Prag, Krakau, Lemberg, Pavia und Padua. Nebst den systemisirten Stipendien wurden den Adspiranten des Gymnasiallehramts namhafte Unterstützungen bewilligt [3]). Unter den zur Leitung jener Seminarien berufenen Universitätsprofessoren wirkten namentlich Bonitz, C. Grysar [4]), Th. v. Karajan [5]), W. Grauert [6]),

Die Aebte zu den Schotten und in Melk, Sigmund Schultes und Wilhelm Eder, scheuten keine Opfer, die Umgestaltung ihrer Stiftsgymnasien in achtclassige auf die zweckmäßigste und würdigste Weise zu bewerkstelligen; für die obersten Classen des Wiener-Neustadter Gymnasiums concurrirte mit den Cisterzienserstiften die Gemeinde, welche alle Auslagen für die Localitäten auf sich nahm. Auch der Abt von Kremsmünster, Thomas Mitterndorfer, sorgte eifrigst für Erhaltung und Vermehrung der Lehrmittelsammlungen, in deren Reichhaltigkeit das Stift ohnehin seit Jahrzehnten die meisten ähnlichen Institute überbot. Die Gemeinde Salzburg bemühte sich insbesondere für die Unterstützung armer Studirender. Die Communen von Marburg und Cilli nahmen die Ausstattung der 7. und 8. Classen mit Localitäten und Lehrmitteln auf sich; an beiden Orten entstanden auch Unterstützungsvereine für Gymnasialschüler. Die Kosten der Einrichtung der 7. und 8. Classen wurden ebenso zu Neuhaus, Komotau, Jičin, Königgrätz, Iglau von den Communen getragen. In Troppau concurrirte der ständische Ausschuß mit der Gemeinde; hier und in Teschen entstanden auch die ersten communalen Gymnasialdeputationen des Kaiserstaats. Bei den mislichen Verhältnissen der Stadtgemeinde Teschen wurden die Kosten der Errichtung beider obersten Classen (mit etwa 5000 fl.) durch Privatbeiträge gedeckt. In allen diesen Ländern, eben so in Galizien, wuchsen die früherhin höchst ärmlich bestellten Lehrmittelsammlungen auch durch Spenden von Privaten sehr rasch heran. Die Thätigkeit geistlicher und weltlicher Corporationen, welche für Gymnasialzwecke in dem einzigen Jahre 1851 mehr als 320,000 fl. verwendeten, war um so anerkennenswerther, als die Einkünfte der Corporationen gleichzeitig einen harten Stoß erfahren hatten und das einlaufende Schulgeld regelmäßig in die Staatskassen floß.

[1]) Aeltere Statuten in der G.-Z. 1850, S. 855 ff.; den Plan des historischen Seminars (ebds. S. 321 ff.) hatte übrigens Grauert bereits früher sehr umsichtig bis in das Detail bearbeitet. Neuere Statuten in der G.-Z. 1854 S. 643 ff., als sich die Gelegenheit bot, neben der allgemeinen Geschichte auch die österreichische speciell vertreten zu lassen.

[2]) Statuten in der G.-Z. 1850, S. 458 ff.

[3]) Solche Stipendien wurden für 12 Mitglieder des philologisch-historischen Seminars (auch theilbar für die beiden Zweige desselben) begründet; eben so entstanden 6 solche für Mitglieder des physikalischen Instituts. Ueberdies creirte die a. h. Entschließung vom 19. Juli 1853 10 Stipendien für Lehramtscandidaten, welche sich an den Wiener Universitäten ausbilden wollten, im allgemeinen. In manchem Jahre wurden an der Wiener Universität allein gegen 40,000 fl. für Lehramts-Candidaten und nach Wien berufene Suppleuten verausgabt.

[4]) Karl Ja. Grysar, Zögling der Bonner Universität, Schüler A. W. Schlegels, F. G. Welckers u. a., seit 1824 Lehrer am Gymnasium zu Köln, als Schriftsteller namentlich um die lateinische Stilistik hochverdient, war von 1850 bis zu seinem Tode (3. Apr. 1856) Professor der Philologie an der Wiener Universität, ein trefflicher Leiter stilistischer Uebungen am Seminar.

[5]) Theod. Georg v. Karajan, griechischer Abkunft, in Wien gebildet, durch K. A. Hahn in die wissenschaftliche Behandlung der deutschen Sprache eingeführt, seit 1841 an der Hofbibliothek angestellt, gab diesen Posten auf, als W. Wackernagel den Ruf nach Wien ablehnte, und war durch 3 Semester (1850, 1851) als Professor der deutschen Sprache und Literatur thätig, sodann kehrte er an die Hofbibliothek zurück, fungirt seit 1851 als Vicepräsident der kaiserl. Akademie und lebt seinen wissenschaftlichen Forschungen, deren Ergebnisse in zahlreichen und gediegenen Schriften niedergelegt sind.

[6]) Wilhelm Heinrich Grauert, Zögling und Freund B. G. Niebuhrs, wirkte seit 1835 als Professor der Geschichte an der Akademie zu Münster, als Stifter und Leiter des historischen Seminars und Verfasser vieler schätzbarer historischer Schriften, welche philologische Gründlichkeit mit dem feinen Tacte historischer Kritik verbinden; zu Ostern 1850 zur Professur der Geschichte

A. Jäger[1]), Fr. Simony[2]), Chr. Doppler[3]), Ettingshausen, R. Kner[4]) in Wien, G. Curtius, C. Höfler[5]) in Prag, K. A. Hahn[6]) in Prag und Wien, auf einen großen Kreis von Zöglingen aus allen Theilen des Kaiserstaats erfolgreich ein, und die frische Geistesströmung, welche insbesondere von der Wiener Hochschule ausging, machte die wirksamste Propaganda für Gemeinsamkeit der geistigen Interessen unter den Völkern des Kaiserstaats.[7]) Die durch das provisorische Gesetz vom 30. Aug. 1849 angeordneten Prüfungscommissionen für das Gymnasiallehramt waren bald zu Wien, Innsbruck, Prag und Lemberg in voller Thätigkeit.

Um aber auch die Einheit der Durchführung des neuen Lehrplans sicher zu stellen und den Männern des Lehrstands einen gegenseitigen Gedankenaustausch über ihre schwere Aufgabe zu ermöglichen, wurde nicht nur die Abhaltung von Conferenzen der Directoren und Lehrer ganzer Länder begünstigt[8]), sondern auch der mehrmals angeregte Plan einer „Zeitschrift für die österreichischen Gymnasien“ wieder aufgenommen und hauptsächlich durch Bonitz seiner Verwirklichung zugeführt.[9])

in Wien berufen, auch wegen seines persönlichen Einflusses auf die Candidaten des Lehramts unvergeßlich, starb er schon am 10. Jan. 1852.

[1]) Albert Jäger, Benedictiner des Stiftes Marienberg, frühzeitig durch scharfsinnige Bearbeitung von Gegenständen aus der Geschichte seines Heimatlands Tirol und freimüthiges Urtheil über die Lehrwirksamkeit der Jesuiten bekannt geworden, seit 1845 Professor der Geschichte zu Innsbruck, seit 1850 zu Wien, ist noch als emsiger Forscher und Lehrer thätig.

[2]) Friedrich Simony, größtentheils Autodidakt, für Oesterreich der Begründer wissenschaftlicher Bearbeitung der Geographie, deren Objecte er auch durch geniale Zeichnungen vergegenwärtigt, verband mit seinem Lehramte sofort eine Art geographischen Instituts, welches bei der etwas stiefmütterlichen Behandlung dieses Wissenszweigs in dem neuen Lehrplane doppelt vortheilhaft wirkte.

[3]) Christian Doppler, schon als junger Mann durch selbständige Forschungen auf mathematischem Gebiete bekannt geworden, erhielt doch nicht ohne Schwierigkeiten 1835 die Lehrkanzel der Mathematik an der Prager Realschule, 1841 am technischen Institute. Von der Schemnitzer Bergakademie trat er 1849 an das Wiener Polytechnicum, 1850 zur Professur der Physik an der Wiener Universität über. Ein Opfer übermäßiger Anstrengung, starb er schon am 17. März 1854.

[4]) Rudolf Kner, am kaiserl. Hofnaturalienkabinet gebildet, seit 1841 Professor der Naturgeschichte zu Lemberg, seit 1849 in Wien, namentlich auf ichthyologischem Gebiete eine von Fachmännern anerkannte Auctorität.

[5]) Karl Adolf Constantin Höfler, Zögling Fallmerayers und Schellings, seit 1838 Lehrer an der Münchner Universität, historischer Schriftsteller im Sinne einer entschieden katholisch-conservativen Richtung, wurde bei dem Sturze seiner Partei (1847) als Archivar nach Bamberg versetzt, von wo er im J. 1851 an die Prager Universität übersiedelte. Seine anregende Wirksamkeit auf der Lehrkanzel und seine rastlos emsige Thätigkeit für Eröffnung neuer Quellen der Landesgeschichte werden selbst von jenen einmüthig anerkannt, welche in der Auffassung nicht mit ihm übereinstimmen.

[6]) Karl August Hahn, ein Zögling Heidelbergs, seit 1832 als gründlicher Forscher für deutsche Sprache und ihre Denkmäler anerkannt, vertauschte die Professur zu Heidelberg im J. 1849 mit jener zu Prag, wurde seines Freundes Karajan Nachfolger auf der Lehrkanzel zu Wien und starb daselbst am 20. Febr. 1857.

[7]) Die begeisterte Anhänglichkeit der meisten dieser jungen Männer an ihre Lehrer und das von ihnen vertretene Unterrichtsystem brachte frisches Leben in viele Mittelschulen, deren ältere Lehrer im Organisations-Entwurfe nicht selten eine innere Nöthigung fanden, sich selbst zu reformiren oder auszuscheiden.

[8]) Solche fanden für Oesterreich unter der Ens, für Steiermark, Kärnten und Krain, für Böhmen statt.

[9]) Mit ihm redigirten die seit 1. Jan. 1850 regelmäßig erscheinende Zeitschrift der als Liederdichter und Archäologe gefeierte J. G. Seidl und der Rath des Unterrichtsministeriums J. Mozart, Herausgeber der deutschen Lesebücher für die Gymnasien; bei den zwei ersten Jahrgängen war auch der obderensische Volksschuleninspector und treffliche Dorfgeschichtenerzähler

Auf den Religionsunterricht erstreckte sich der Organisationsentwurf nicht; das Ministerium trat in Verhandlungen mit dem in Wien versammelten Episcopate (1849) und ließ den Unterricht in jedem Sprengel genau so einführen, wie der betreffende Bischof gewünscht hatte (5. Oct. 1850).

Die bisherigen Schulbücher waren durch die neue Einrichtung mit einem Male beseitigt; der Episcopat verwarf auch die für den Religionsunterricht in Uebung befindlichen. So wie derselbe meistens Bücher vorschlug, welche aus nicht-österreichischen Pressen hervorgegangen waren, mußte man auch im allgemeinen vorwiegend nach solchen greifen. Allein sofort wurde auf die Verfassung zweckmäßiger Werke Einfluß genommen und zur Erleichterung das Monopol des Schulbücherverschleißes für Gymnasial-Schulbücher aufgehoben (15. März 1850). In kurzer Zeit besaß Oesterreich eine ziemliche Anzahl werthvoller Schulbücher inländischer Verfasser.[1])

A. Stifter betheiligt. Die geistvollen Erörterungen über fast alle Puncte des Lehrplans trugen nicht wenig dazu bei, eine richtige Auffassung desselben zu verbreiten und entgegenstehende Meinungen zu widerlegen. Hieher gehören z. B. die treffliche Abhandlung von Bonitz über das Verhältnis der Gymnasien zu den Realschulen (1850, S. 1 ff.); bezüglich des classischen Unterrichts die Aufsätze von Kergel (1851, S. 513 ff.), Grysar (1852, S. 783 ff.), Wilhelm 1850, S. 663 ff., 1852, S. 438 ff., 1853, S. 177 ff.), Hochegger (1854, S. 845 ff.) und Just (1855, S. 177 ff.); bezüglich des Unterrichts im Deutschen jene Karajans (1850, S. 161 ff.), Weinholds (1850, S. 345 ff.), Passows (1850, S. 565 ff., 1852, S. 515 ff.), Wilhelms (1851, S. 534 ff., 1854, S. 177 ff. und 441 ff.); bezüglich des Unterrichts in der Muttersprache überhaupt Čupra (1850, S. 885 ff.), Mozarts (1851, S. 1 ff.), Hocheggers (1852, S. 347 ff.), Zingerle's und Baumgartens (1853, S. 857 ff.); bezüglich des geographisch-historischen Unterrichts Ptaschniks lehrreicher Aufsatz über die Combination beider Gegenstände (1853, S. 455 ff.); bezüglich des mathematischen Unterrichts die Abhandlungen Hönigsbergs (1851, S. 373 ff., 1852, S. 207 ff.) und Böckls (1851, S. 851 ff.), insbesondere aber rücksichtlich des geometrischen Anschauungsunterrichts Gernerths (1851, S. 684 ff.), Tomaschels (1852, S. 267 ff.) und Parthe's (1853, S. 285 ff.); bezüglich des naturwissenschaftlichen endlich H. M. Schmidts (1851, S. 349 ff. und 1853, S. 364 ff.), Nacke's (1852, S. 22 ff.), Martius (1852, S. 128 ff.), Hönigsbergs (1853, S. 870 ff.) und Gschwandners (1853, S. 97 ff.). Die Rubrik der „Miscellen" brachte gleichfalls viel derartiges, und die häufig angehängten Bemerkungen von Bonitz beleuchteten die ausgesprochenen Ansichten vom Standpuncte des Organisationsentwurfs. Auch die größtentheils sehr gehaltvollen Recensionen (unter deren Verfassern Bonitz, Grysar, Curtius, Linker, Kergel, Cappellmann, Enk, Wilhelm, Thomas, Schenkl, Hoffmann, Hochegger, Seidl, Weinhold, K. v. Raumer, Bratranek, Schleicher, Miklosich, Grauert, Steinhauser, Gernerth, H. M. Schmidt, Zimmermann hervorragen) wirkten ungemein fruchtbringend.

[1]) Die ersten bedeutenderen Publicationen dieser Art bildeten Mozarts Lesebücher und Baumgartners Grundzüge der Naturlehre (Wien 1850); hierauf folgten (von nur ephemeren Erscheinungen abgesehen) Schinnagels lateinisches Elementar- und Lesebuch, K. Weinholds mittelhochdeutsches Lesebuch, ferner (1851) Močnik's Arithmetik, Algebra und Geometrie und Schulz Geometrie, dann (1852) Schmidls und Vaničeks Vaterlandskunde, Praschs Statistik, G. Curtius griechische Schulgrammatik (auch in Jahns Jahrbüchern und dem britischen Athenäum rühmend besprochen) und Schenkls Elementarbuch, endlich (1853) Cappelmanns griechische und Schinnagels lateinische Grammatik, Zimmermanns Psychologie und Logik, Fellöckers Mineralogie, Schmarda's Zoologie, Pokornys Botanik und (1854) Zoologie, Bills Botanik, Schmitts Statistik u. a. nebst den wiederholten Auflagen der älteren Werke von Kunzek, Lichtenfels u. s. w. Mit den Classikerausgaben, welche nach und nach in Wien veröffentlicht wurden, eröffneten Fr. Hochegger, E. Hoffmann u. E. Grysar die Epitomisirung jener Bücher, deren gesammte Ausdehnung nicht zum Gegenstand der Gymnasial-Lectüre werden konnte (Vgl. Jahn's Jahrb. LXVIII. S. 514 ff.). Als der Ministerialerlaß vom 10. Juni 1854 das erste Verzeichnis allgemein zuläßiger Schulbücher der Gymnasien mittheilte, umfaßte es bereits größtentheils inländische Werke.

Zur Förderung der Gymnasialreform war die Schulstatistik unentbehrlich, welche mit dem J. 1851 gleichzeitig von der Gymnasialzeitschrift und dem statistischen Bureau umfassend und energisch in Angriff genommen wurde. [1])

Noch waren die Schwierigkeiten der Uebergangsperiode [2]) nicht überwunden, als Exner ein Opfer übermäßiger Anstrengung wurde (21. Juni 1853) und an seine Stelle J. Kleemann trat, welcher schon geraume Zeit an seiner Seite gewirkt hatte. [3]) Die Gesetzgebung fuhr fort, den Organisationsentwurf consequent weiterzubilden [4]), und am 9. Dec. 1854 wurde die neue Gymnasialeinrichtung definitiv genehmigt. [5]) Hieran schloß sich die Systemisirung des Lehrer- und Gebührenstandes (3. März und 10. Mai 1855) und das definitive Gesetz über die Prüfung der Candidaten des Gymnasiallehramts (24. Juli 1856). [6])

[1]) Jeder Jahrgang der Gymnasialzeitschrift bringt musterhafte statistische Tabellen. Aber auch die officielle Statistik wendete sich mit Vorliebe diesem Gegenstande zu, dessen statistische Nachweisung seit dem Ministerialerlaß vom 30. Oct. 1851 in eine neue Form übergieng

[2]) Für jedes der Schuljahre 1850, 1851, 1852 und 1853 mußten transitorische Bestimmungen bezüglich des Lehrplans und namentlich der Maturitätsprüfungen getroffen werden.

[3]) Johann Kleemann, seit 1839 Lehrer der Philologie und Geschichte an den philosophischen Obligatcursen von Görz und Laibach, 1849 Director des Laibacher Gymnasiums, 1850 Gymnasialinspector für Steiermark, Kärnten und Krain, in seinem Berufe rastlos und erfolgreich wirksam, war schon im Juni 1851 als Rath in das Unterrichtsministerium getreten und hatte speciell das Gymnasialreferat übernommen. Er ist der Verfasser einer trefflichen Festrede über den neuen Lehrplan (Laibach 1850) und der amtlichen Apologie desselben und seiner Ergebnisse (Wien 1853).

[4]) Die wichtigsten Verfügungen des Quinquenniums von der Veröffentlichung bis zur Definitiverklärung des Organisationsentwurfes — außer den schon erwähnten — betrafen:

α) die zweckmäßigere Vertheilung des geographisch-historischen (23. Mai 1850) und des naturwissenschaftlichen Unterrichts (18. Juli 1853 und 9. Jan. 1854) und die passendere Einrichtung des Unterrichts im Mittelhochdeutschen (15. und 26. Sept. 1850);

β) die gesetzlichen Bedingungen bei Einführung von Schulbüchern (17. Febr. 1854);

γ) das Maximum der Schülerzahl einer Classe (14. Juli 1850), die Zulassung einer Vorbereitungsclasse (2. Sept. 1852), den Umfang u. s. w. der Hausaufgaben (29. Juni 1851);

δ) das Schulgeld und die Befreiung von demselben (28. Dec. 1851);

ε) die Anstellung von Katecheten (23. April 1850) und ihr Verhältnis zum Lehrkörper (28. Juni 1850);

ζ) die Abstellung der Correpetitionen und Erhöhung der Besoldungen des Lehrpersonals (29. November 1849 und 5. März 1854) und die gegenseitige Stellung desselben in Bezug auf Besoldungsverhältnisse (20. Sept. 1850) und Vertheilung der Unterrichtsgegenstände (31. Aug. 1852);

η) die Dauer und Vertheilung der Schulferien (6. Dec. 1854);

ϑ) die Einrichtung des Privatstudiums (29. Apr. 1851) und Privatunterrichts (27. Juni und 18. Oct. 1850).

Eine besondere Schwierigkeit machte die Reorganisirung der Gymnasialstudien im lombardisch-venetianischen Königreiche, welche erst mit dem Schuljahre 1852 dahin erfolgte, daß die Vereinigung der vom Staate erhaltenen Lyceen und Gymnasien, wo sie sich in einem Orte befanden, unter einem Directorate sofort statt zu finden habe, wodurch in der Lombardei 8, im Venetianischen 5 „Lycealgymnasien" (in Mailand und Venedig je 2) entstanden, welche mit dem J. 1853 in den allgemeinen Lehrplan übergiengen. Nur diese Gymnasien erhielten das volle Oeffentlichkeitsrecht, die Entscheidung über das gleiche Recht der andern Anstalten des lombardisch-venetianischen Königreichs blieb vorbehalten. Auch bei Regulirung der galizischen Gymnasien (12. Sept. 1850) hatte man Ausnahmen bezüglich der Landessprachen zulassen müssen.

[5]) Vgl. Bonitz, die kaiserliche Sanction der gegenwärtigen Gymnasialeinrichtungen, in der G. Z. 1855 S. 93 ff.

[6]) Vgl. Mozart, das provisorische Prüfungsgesetz für Candidaten des Gymnasiallehramts und die definitive Vorschrift in Betreff derselben Prüfungen, in der G.-Z. 1856 S. 673 ff.

Allein eben an die Definitiv-Erklärung des neuen Gymnasiallehrplans knüpften sich auch die ersten erfolgreichen Versuche zu Abänderung desselben.

Begreiflicherweise fehlte es der neuen Einrichtung nicht an heftigen Gegnern; ein namhafter Theil des Klerus und des höheren Beamtenstands traf in dieser Richtung mit den Anhängern eines exclusiven Oesterreicherthums und den Vertretern der extremsten nationalen Parteien zusammen.[1]) Klagen über gänzlichen Sturz des Bestandenen, Ueberbürdung der Schüler, Vernachlässigung des Religionsunterrichts, methodische Ausländerei und systematische Germanisirungssucht, Mangelhaftigkeit der Leistungen im Latein, Härte der Maturitätsprüfungen erschollen mit immer neuer Heftigkeit. Das Unterrichtsministerium, welches denselben bisher stets entschiedenen Ernstes entgegengetreten war[2]), behielt ihn nur gegen die nationalen Parteien bei, und ging insoferne sogar über den Geist des Organisationsentwurfs hinaus, als es verfügte, daß die deutsche Sprache nicht nur ausnahmslos in allen Gymnasien obligater Gegenstand sein[3]), sondern auch außerhalb des lombardisch-venetianischen Königreichs als Unterrichtssprache vorherrschend in Anwendung kommen müße.

Die sonstigen Anforderungen der Opposition trafen vielfach mit eigenen Ansichten des Ministeriums zusammen. Schon vorher war die Christianisirung des gesammten Gymnasialunterrichts als letztes Ziel bezeichnet und derselbe an katholischen Gymnasien der bischöflichen Aufsicht unterstellt worden (16. Jan. 1854). Die Zwitterstellung der Staatsgymnasien von Linz und Salzburg blieb aufrecht erhalten, das Gratzer wurde wieder dem Stifte Admont überlassen (1855), die Lehranstalten von Ragusa (1855) und Feldkirch (1857) den Jesuiten ohne Verpflichtung zur Einhaltung des neuen Studiensystems eingeräumt. Auch an den sonstigen Ordensgymnasien wurde die Ablegung der Lehrfähigkeitsprüfungen wenig urgirt, so daß bald ein großes Misverhältnis zwischen der Zahl der geprüften Lehrer an Staats- und an Ordensgymnasien eintrat[4]).

Die nächsten Verfügungen, welche sich der a. h. Schlußfassung anreihten, kennzeichneten demzufolge ein Schwanken der Ansichten über den Lehrplan selbst und seine Handhabung. Den Klagen wegen Ueberbürdung der Schüler wurde schon im Erlasse vom 7. März 1855 eine gewiße Berechtigung zuerkannt; hierauf folgte die Beseitigung des Unterrichts in der sphärischen Trigonometrie (12. Apr. 1855), endlich aber bei Vermehrung der Gesammtstundenzahl des Gymnasiums um 2 die Schmälerung des physikalischen Unterrichts um eine und des naturhistorischen um zwei Stunden, hingegen

[1]) Sehr gut charakterisirt und motivirt diese Opposition (Hochegger) „die Unterrichtsfrage vor dem Reichsrathe." Wien 1862, S. 27 ff. Den dort erwähnten Brief des Jesuiten-Generals P. Bekx (vom 15. Juli 1854), welcher die neuere österreichische Studienverfassung vollständig negirt, findet man im 12. Jahrgange des Münsterer „Monatsblattes für katholischen Unterricht und Erziehung", 6. u. 7. Heft. Von ungleich minderer Bedeutung ist die Schrift (des Großmeisters der Kreuzherrn J. Beer) „die Gymnasial-Reform in Oesterreich" (Leipzig 1858).

[2]) In der officiellen „österreichischen Correspondenz" vom Nov. und Dec. 1851 hatte mit besonderem Nachdrucke L. R. v. Heufler das Ungegründete jener Anschuldigungen dargethan (neuerlich abgedruckt in den „Fragmenten über Unterrichtswesen in Oesterreich", Wien 1853).

[3]) Im lombardisch-venetianischen Königreiche war sie bisher nur als freier Gegenstand behandelt worden. Zur Unterstützung von Aspiranten des Lehramtes der deutschen Sprache für die Gymnasien dieses Königreichs entstanden eigene Stipendien (19. Mai 1855).

[4]) Bis zum J. 1857 war in den deutsch-slavischen Ländern bereits die Hälfte jener Lehrerstellen, welche der Staat zu vergeben hat, mit Individuen besetzt, die ihre Lehrfähigkeit vor einer wissenschaftlichen Prüfungscommission dargethan hatten, wogegen an den Ordensgymnasien nur 1/7 der Lehrer jener Bedingung entsprochen hatte, und von denselben entfiel noch der größere Theil auf einige wenige Gymnasien (Wien-Schotten, Wien-Josephstadt, Krems, Kremsmünster, Klagenfurt, St. Paul und Meran), so daß fast die Hälfte aller Ordensgymnasien keinen einzigen nach dem neueren Gesetze geprüften Lehrer besaß, und z. B. in Böhmen fast sämmtliche Ordensgymnasien nur mit Lehrern, welche vor dem Jahre 1850 im Wege einer sogenannten concursartigen Prüfung angestellt worden waren, oder mit Supplenten besetzt blieben.

Vermehrung der Stunden für Religionslehre, Latein und Mathematik um je 1, und für philosophische Propädeutik um 2, die Ersetzung der Naturgeschichte unter den Gegenständen der Maturitätsprüfung durch die philosophische Propädeutik (10. Sept. 1855) [1]. Auch wurde die Ausschließung der Unterrichtssprache, wenn sie zugleich Muttersprache der Schüler ist, von den Gegenständen der Maturitätsprüfung zugelassen (30. März 1856).

Die Haltung der Regierung ihrem eigenen Werke gegenüber blieb nicht ohne Einfluß auf die zur Durchführung berufenen Organe [2]; auch aus amtlichen Kreisen erschollen Klagen über die unbefriedigenden Erfolge des neuen Lehrsystems. Die Seminarien, in deren Leitung nunmehr an Grauerts und Grysars Stelle J. Aschbach [3]) und E. Hoffmann, an jene von Curtius aber L. Lange trat, setzten zwar ihre Arbeit rüstig fort, die Gymnasialzeitschrift beleuchtete vom fachmännischen Standpuncte einzelne wichtige Fragen [4]) und die Schulliteratur gewann immer mehr an Umfang und Tiefe [5]). Allein auch manche Gebrechen in Durchführung des Lehrplans, welche in früheren Jahren der Eifer für denselben übersehen ließ, wurden jetzt von abgeneigten Seiten bemerkbar gemacht [6]) und boten wieder Anlaß, die Gegnerschaft zu kräftigen.

[1]) Vgl. Bonitz über die Aenderung des Gymnasiallehrplans und die Verordnung vom 10. Sept. 1855 in der G.-Z. 1855 S. 337 ff. und 777 ff. — Uebrigens ist bis jetzt die factische Einbeziehung der philosophischen Propädeutik in die Maturitätsprüfung noch unterblieben.

[2]) Die Aufhebung der Landesschulbehörden (29. Juli 1854) wirkte für das Gymnasialwesen ungleich nachtheiliger, als für die Volksschulen, da ein nicht unbeträchtlicher Theil des Wirkungskreises der Gymnasialinspectoren an die Unterrichtsreferenten der politischen Landesbehörden übergieng.

[3]) Joseph Aschbach, ein Zögling der Heidelberger Universität und Schlossers, seit 1823 Lehrer der Geschichte zu Frankfurt, 1842 Professor in Bonn, 1853 in Wien, gehört einer strengkatholischen Richtung der Historiographik zu (vgl. sein „Kirchenlexikon"), jedoch ohne irgendwie der Pflicht und Aufgabe gründlicher Forschung zu entsagen; seine Arbeiten über die römische Periode der Geschichte Oesterreichs brachen einer richtigeren Auffassung derselben die Bahn.

[4]) Die bereits eingetretene Zurückdrängung des naturwissenschaflichen Unterrichts lenkte die Aufmerksamkeit fast ausschließend auf diesen; namentlich der naturhistorische wurde vorzüglich von Grailich (1856, S. 173 ff.), ergänzend auch von Netolička (1856, S. 426 ff.) und Schwippel (1856, S. 545 ff.) besprochen. Neben diesen Aufsätzen ist K. Reichels Rückblick auf die Themen für deutsche Aufsätze (1857 S. 341 ff.) namentlich hervorzuheben. Die Kritik, deren Schärfe in diesen Zeiten des geräuschlosen Kampfes nicht unbedeutend zunahm, fand neue Vertreter an Lange, Schenkl, Vippart, Göbel, Ludwig, Hahn, Baumgarten, K. Tomaschek, Büdinger, O. Lorenz, Brücke, Grailich, Schabus, O. Schmidt, Hinterberger, Pisko, Hornstein u. a.

[5]) Nicht bloß die Schulbücherliteratur erhielt manche schätzenswerthe Erweiterung (Vaničeks lateinische Grammatik, Schuberts und Kozenn's Erdkunde, Gernerths Geometrie, die Elementarnaturlehre von Schabus und Pisko, Reichels mittelhochdeutsches Lesebuch u. s. w.), sondern namentlich die Programmen-Literatur, welche einige Zeit zu ihrer Entwicklung bedurft hatte, förderte eine große Zahl tüchtig gearbeiteter Abhandlungen an das Licht.

[6]) Man hatte bisher zu wenig beachtet, daß z. B. die Zahl der Supplenten noch immer nahezu 1/4 aller Lehrer der Obligatgegenstände betrug und in Galizien über 2/5 anstieg, daß die Zahl der geprüften Lehrer durch die schon berührten Uebelstände eine abnorm geringe blieb, daß unter den geprüften Lehrern viele bloß für das Untergymnasium approbirte sich befanden, die meisten nach nothdürftiger Zurücklegung des Seminars sofort in die Praxis eintreten mußten, für den mathematischen Unterricht nur durch den eigenen Eifer einzelner Universitätsprofessoren (wie Moth und Petzval in Wien) eine Vorbildung ertheilt wurde, daß die Lehrer desselben Gegenstandes allzuhäufig wechselten und an einzelnen Anstalten oft binnen 6 Jahren 30 und mehr verschiedene Lehrkräfte wirkten, daß auch die Schulbücher nicht selten einem ähnlichen Wechsel unterlagen, daß die Ueberfüllung der Classen fortbestand und der Versuch, für die parallelen Abtheilungen neue Lehrerstellen zu systemisiren (11. März 1857), schon nach wenigen Monaten (20. Juli 1857) eine höchst einengende Beschränkung erfuhr, daß von den zur Theologie über-

Als nun der Termin herannahte, für welchen eine nochmalige commissionelle Prüfung der Details des Gymnasiallehrplans schon bei seiner Definitiverklärung anberaumt war, veröffentlichte das Unterrichtsministerium (10. Okt. 1857) eine Reihe von Modificationsanträgen, welche dem Lateinunterrichte abermals 8 Stunden zuzulegen, hingegen der griechischen Sprache 2, der deutschen 1, den Naturwissenschaften 5 zu entziehen, die letzteren aus den Untergymnasien ganz zu verweisen, die geometrische Anschauungslehre (in Auswahl) auf die oberste Classe des Untergymnasiums zu beschränken beabsichtigten und die Festsetzung eigener Lehrstunden und eines selbständig bemessenen Pensums des geographischen Unterrichts für jede Classe verlangten.

Der Unterrichtsminister forderte die Redaction der Gymnasialzeitschrift auf, eine Discussion über die Anträge zu eröffnen, und dieselbe lud alle Fachmänner ein, sich zu äußern. Obwohl sie aber mit voller Unparteilichkeit beiden Theilen ihre Spalten eröffnete, fand sich ein einziger Vertheidiger der Gesammtanträge in den Reihen der Gymnasialinspectoren, deren Berichte auf das Entstehen des Projectes Einfluß genommen; alle andern Aufsätze stimmten darin überein, daß die beabsichtigten Modificationen einen Umsturz des Lehrplans in sich schließen, das Untergymnasium als (größtentheils) bloße Lateinschule — außer der Rückführung zum Classenlehrsystem auch noch — seines organisch vorbereitenden Zusammenhangs mit dem Obergymnasium entkleiden, auf das letztere aber wieder so, wie einst in den philosophischen Obligatcursen, die ganze Wucht der Realien unter gleichzeitiger Schwächung des classischen Studiums zusammendrängen würden. Vom allgemein pädagogisch-didaktischen Standpuncte beleuchteten den Vorschlag die Universitätsprofessoren Lott und Bonitz; speciell für Geometrie und Naturwissenschaften nahmen nicht nur als Vertreter beider Lehrfächer Gernerth, Parthe, Grailich, Kunzek, Schwippel, Schöbl, Schofka, sondern auch die Philologen Hochegger, Riepl, Cholava, Schenkl, Cappellmann, Vaníček, mindestens für die Naturwissenschaften Bippart, Gabriel und Just das Wort [1]). Alle anderen Organe der unabhängigen Presse stimmten mehr oder minder nachdrücklich der Gymnasialzeitschrift bei. Nur die beabsichtigte Kräftigung des geographischen Unterrichts fand allgemeinen Beifall.

Die Modificationsanträge waren bereits für beseitigt anzusehen, als die 18. Versammlung deutscher Philologen und Schulmänner in Wien stattfand (25. bis 28. Sept. 1858). Das Gewicht der hier vereinigten Fachauctoritäten konnte nur zu Gunsten des bestehenden Lehrplans und der Annäherung des österreichischen Schulwesens an das deutsche in die Wagschale fallen [2]).

Die Commission zur Ueberprüfung des Lehrplans trat nicht zusammen und seine Wirksamkeit bestand in der bisherigen Weise fort. Die einzige erhebliche Verordnung aus dem letzten Jahre des Ministeriums Thun (20. Juli 1859) hob sogar die allgemeine Vorzeichnung der deutschen Unterrichtssprache für die höheren Classen insoferne

tretenden Gymnasialschülern nur ³/₅ die Maturitätsprüfung ablegten, also einen vollständigen Abschluß ihrer Gymnasialbildung erlangten, und ihre minder günstige Qualification einen Schatten auf die ganze Einrichtung warf u. s. w. u. s. w.

[1]) Die gediegenen Aufsätze über die Modificationsanträge, im Jahrgange 1857 der G.-Z. S. 837 beginnend und einen großen Theil des Jahrgangs 1858 erfüllend, gehören zu dem Trefflichsten, was über Gymnasialwesen und seine Elemente geschrieben wurde.

[2]) Die Rede, mit welcher sich Graf Thun bei dem Festmahle über die Nothwendigkeit einer besonders tüchtigen Vertretung der Philologie, welche nebst Religion und Philosophie vorzüglich die Geister über das Gemeine zu erheben berufen sei, an der Mittelschule, und ihre specielle Bedeutsamkeit für das vielsprachige Oesterreich in warmen Worten aussprach und die Gemeinsamkeit wissenschaftlicher Bestrebungen in Deutschland und Oesterreich als eine Idee anerkannte, deren fortschreitende Verwirklichung er mit freudiger Theilnahme beobachte, — erhielt durch Aufnahme in die amtliche Wiener Zeitung eine verdoppelte Wichtigkeit.

wieder auf, als die Gymnasien nicht Staatsanstalten seien, so wie am Schluße einer langen Verhandlung (25. u. 26. Oct. 1858) nur jenen bischöflichen Gymnasien des lombardisch-venetianischen Königreichs das Oeffentlichkeitsrecht zugestanden worden war, welche sich nach dem Lehrplan reorganisirten.

Der frischere Lebenshauch, welcher neuerdings durch alle Verhältnisse Oesterreichs gieng, machte sich, seit der Bestand des Lehrplans wieder gesichert schien, auch durch verdoppelte Rührigkeit auf dem Gebiete des Gymnasialwesens bemerkbar. Die Zahl der Gymnasien nahm wieder zu, ohne daß vorzugsweise der Staatsschatz dafür in Anspruch genommen wurde [1]), die Thätigkeit der Gemeinden zur Unterstützung der Anstalten erwachte abermals, die Zahl der Schüler wuchs von einem Jahre zum andern beträchtlich an, ungeachtet die vorwiegende Tendenz zu realistischen Studien sich auch in Oesterreich stark bemerkbar machte [2]), der Kreis der Lehrerbildner, durch J. Vahlen und G. Pfeiffer verstärkt, blieb auch nach dem Entfallen des Bedarfs an Candidaten für die östlichen Länder des Reichs nicht minder erfolgreich für die westlichen allein wirksam, aus Ungarn, Kroatien und Siebenbürgen kehrten viele wackere Lehrer in die deutsch-slavischen Heimatländer zurück, die Gymnasialzeitschrift arbeitete rüstig fort [3]), eine für Realschulen schon länger bestehende Zeitschrift dehnte ihre Wirksamkeit auch auf das Gymnasium aus [4]), und der von Hochegger begründete Verein der Lehrer an den Wiener Gymnasien und Realschulen erlangte bald Ansehen und Geltung [5]).

Der Auflösung des Unterrichtsministeriums (20. Oct. 1860) folgten wieder Gerüchte über beabsichtigte Aenderungen des Gymnasiallehrplans, verstummten aber mit Schmerlings Eintritte.

Unerwartet brachte die erste Session der Reichsvertretung einen neuen Angriff.

[1]) Bis zum J. 1858 war die Zahl der Gymnasien in den deutsch-slavischen Ländern genau auf der Ziffer von 1851 stehen geblieben; nun aber wurden im Laufe dreier Jahre (1859—1861) die Gymnasien von Beneschau und Schlan in Böhmen, Freiberg in Mähren, Drohobycz in Galizien unter Mitwirkung der Communen und ein Gymnasium auf Kosten des griechisch-orientalischen Religionsfonds zu Suczawa in der Bukowina eröffnet; die Communen von Tabor und Kolomea bereiteten die Eröffnung ihrer Gymnasien vor (beide eröffnet 1863). Der Staat, welcher bereits die polnischen Parallelclassen des akademischen Gymnasiums in Lemberg als selbständiges Untergymnasium abgetrennt hatte (1857), errichtete nur noch ein solches zu Krakau (1858), die Gymnasien zu Treviso (1860) und Rovigo (1861), denen später (1863) das Krainburger Untergymnasium folgte.

[2]) Vom J. 1851 bis zum J. 1857 hatte die Zahl der Gymnasialschüler nur um 3,7 % zugenommen (nicht einmal so stark, als die Bevölkerung der entsprechenden Länder im gleichen Zeitraume); schon in dem nächsten Triennium stieg sie um volle 25 % (während gleichzeitig die Bevölkerung der deutsch-slavischen Länder wieder nur um 3,3 % wuchs).

[3]) In diesen Abschnitt fällt eine Anzahl höchst gehaltvoller Erörterungen über den Unterricht in den classischen Sprachen, welche von Hochegger (1859, S. 369 ff.), Wilhelm (1860 S. 417 ff., 433 ff. 780 ff.), Schenkl (1860, S. 505 ff.), Vielhaber (1860, S. 515 ff.), Bonitz (1860, S. 607 ff.), Cholava (1860, S. 787 ff.) geführt wurden, neben welchen die allgemein didaktischen Abhandlungen Lindners (1859, S. 849 ff. und 1860, S. 440 ff.) und Ressels (1860 S. 310 ff.) hauptsächlich wegen der von Bonitz beigefügten Bemerkungen, ein Aufsatz von Lorenz (1861, S. 169 ff.) über den Geschichtsunterricht, Reichels (1859, S. 187 ff.) über die Lectüre deutscher Classiker und die Vorschläge Grailichs (1859, S. 1 ff.), O. Schmidts (1860, S. 492 ff.) und Wretschko's (1861, S. 438 ff.) über den naturhistorischen Lehrgang hervorzuheben sind. — Die Kritik gewann auch in diesen Jahren noch neue Vertreter an Vielhaber, la Roche, Kvičala, Egger, Ptaschnik, Volkmann.

[4]) In den Jahren 1862 und 1863 erschien diese Zeitschrift auch unter dem Titel: „Zeitschrift für Realschulen und Gymnasien; redigirt von B. Kopezky, A. Kral u. W. F. Warhanek."

[5]) Vgl. Bonitz „die Mittelschule" in der G.-Z. 1861 S. 507 ff. Der Verein, aus einer Besprechung von 12 Schulmännern Wiens am 16. Dec. 1860 hervorgegangen, am 18. Apr. 1861 genehmigt, zählte schon am Schlusse seines ersten Jahres 113 Mitglieder, und eröffnete eine Reihe wichtiger pädagogisch-didaktischer Discussionen.

Diesmal kam er aus dem Lager der extremen nationalen Parteien, aus deren Mitte F. Czupr [1]) einen Antrag auf „Revision des dermaligen Unterrichtswesens unserer Mittelschulen" stellte (2. Aug. 1861) und hierbei, unter Wiederholung der üblichen Anschuldigungen gegen dasselbe, Umgestaltung der Untergymnasien in Bürgerschulen mit dem Classenlehrersysteme, mit möglichster Zurückdrängung der classischen Sprachen und Ersatz derselben durch die Reichssprachen und das Zeichnen, Verwandlung der Obergymnasien in wissenschaftliche Lyceen, Abschaffung der Maturitätsprüfungen verlangte. Das Abgeordnetenhaus setzte zwar einen Unterrichtsausschuß nieder, gieng aber in die czuprischen Anträge weiter nicht ein, da Hochegger und Bonitz sofort [2]) gründlich und entschieden die Nichtigkeit derselben darlegten und der Verein „Mittelschule" in einer eigenen Denkschrift die Ueberzeugungen seiner aus früherer Dienstleistung in allen Reichstheilen nach Wien zusammengekommenen Mitglieder zu Gunsten des Organisationsentwurfs aussprach. [3])

Einzelne Nachklänge der Czuprschen Anträge fehlten auch seither nicht, und wieder boten die neu hervortretenden Elemente der Opposition, durch die extremste Fraction realistischer Utilitarier verstärkt, den früher vorwaltenden die Hand. So in den Schriften Holzingers [4]) und Wenzigs [5]), und in dem Büchlein (Kozenn's?) „der öffentliche Unterricht im Lichte der Verfassung." Auch die zweite Mittelschulzeitschrift huldigte theilweise derselben Richtung, und das Hauptorgan der Föderalisten in der politischen Journalistik Wiens, der „Wanderer," hielt in seinen regelmäßig der Schule gewidmeten Artikeln [6]) die gleiche Tendenz ein. Aber in größeren Kreisen entbehrten sie der Theilnahme, und fanden in der Tagespresse, namentlich aber in der Gymnasial-Zeitschrift [7]), manche gehaltvolle Entgegnung. Auch Helfert [8]) erklärte sich mit Entschiedenheit dagegen, daß die Gleichberechtigung der Landessprachen nach Art eines Rechenexempels gelöst werde. Die Gymnasialzeitschrift nahm mit besonderem Eifer die Frage einer Reorganisirung des naturwissenschaftlichen Unterrichts im Sinne der ursprünglichen Tendenz des neuen Lehrplans wieder auf. [9])

Als im Herbste 1863 das Streben nach einem Näherrücken des Gymnasiums und der Realschule laut wurde, faßte man stets den Gymnasiallehrplan als das Feststehende

[1]) Franz Czupr, von 1848—1853 Gymnasiallehrer und Docent der Philosophie zu Prag, seither Inhaber eines Privatgymnasiums und einer landwirthschaftlichen Lehranstalt, entschiedener Anhänger der czechisch-nationalen Partei im böhmischen Landtage und im Reichsrathe.

[2]) (Hochegger) Die Unterrichtsfrage vor dem Reichsrathe, Wien 1861, und Bonitz in der G.-Z. 1861, S. 669—707.

[3]) Auf Eggers Antrag wurde diese Denkschrift vom Vereine am 2. Nov. 1861 beschlossen, in einer Reihe von Sitzungen eingehend berathen, und dem Unterrichtsausschusse vorgelegt. Sie betonte aber auch sehr energisch den Wunsch nach Beseitigung jener Abänderungen, welche am Wesen des Organisationsentwurfs im J. 1855 vorgenommen worden sind.

[4]) Zur Reform des österr. Gymnasialwesens vom Standpuncte polyglotter Schulen. Görz 1861.

[5]) Durchführung der Gleichberechtigung beider Landessprachen in den Schulen Böhmens. Prag 1862.

[6]) Seit dem 1. Oct. 1863 erschienen solche wöchentlich unter der Redaction des Professor Klun.

[7]) Vgl. Hochegger und Wretschko in der G.-Z. 1861, S. 749 ff., Eggers Vortrag über polyglotte Mittelschulen (gehalten in der Mittelschule am 1. Juni 1862) in der G.-Z. 1863, S. 951 ff., die Schrift eines deutschen Schulmannes aus Nordböhmen „Die Ansprüche der Deutschen an die Gymnasien Böhmens", Prag und Leitmeritz 1862, und Hocheggers „principielle Schulfragen," in der G.-Z. 1863 S. 661 ff.

[8]) Ueber sprachliche Gleichberechtigung in der Schule 1861.

[9]) Wretschko's Aufsätze über die Behandlung der Naturgeschichte (1861, S. 438 ff.), und über die künftige Stellung der Naturwissenschaften (1862, S. 107 ff.), Pokorny's Vortrag über Begrenzung und Vertheilung des naturwissenschaftlichen Lehrstoffs („Mittelschule" 11. Dec. 1861, G.-Z. 1862, S. 1 ff.), die Bemerkungen von Tschermak und Lang über den mineralogischen (1862, S. 99 ff. u. 177 ff.), von Sueß und Zippe über den geologischen Unterricht (1862, S. 165 ff.), Peters Monographie darüber u. s. f. haben diese Frage zum Abschlusse gebracht.

und Festzuhaltende auf [1]), welchem eine gesicherte Wirksamkeit und fortbildende Entwicklung nicht fehlen könne. [2])

II. Bestand. 1. Gymnasien werden vom Organisations-Entwurfe als solche Lehranstalten definirt, welche unter wesentlicher Benützung der alten classischen Sprachen und ihrer Literatur eine höhere allgemeine Bildung bezwecken und zugleich für das Universitätsstudium vorbereiten.

In den deutsch-slavisch-italiänischen Ländern gibt es theils vollständige, theils unvollständige Gymnasien. Die ersteren umfassen sämmtliche acht Classen, vereinigen also das Untergymnasium mit dem Obergymnasium, die letzteren schließen bloß das vierclassige Untergymnasium in sich. [3]) Da das Untergymnasium nicht bloß auf das Obergymnasium vorbereitet, sondern auch jeden seiner Lehrgegenstände zu einem relativen Abschlusse führt und hiermit einen Grad von allgemeiner Bildung zu ertheilen berufen ist, welcher für gewiße Lebensverhältnisse erwünschlich und ausreichend erscheint, so kann es für sich allein bestehen; ein Obergymnasium ohne mit demselben verbundene Unterclassen ist gesetzlich unzuläßig. [4]) Die sechsclassigen Gymnasien zu Hall in Tyrol, zu Brzezan und Neu-Sandec in Galizien sollen, wenn ihre Vervollständigung zu achtclassigen Lehranstalten nicht durchführbar erscheint, demnächst in bloße Untergymnasien verwandelt werden.

In den genannten Ländern bestanden im J. 1863 folgende Gymnasien: [5])

Länder	Vollständige Gymnasien	Bloße Untergymnasien	Ein Gymnas. auf		Ein vollst. Gymnas.	
			geogr. Quadrat Meilen	Bewohner	auf geog. Quadrat Meilen	auf Bewohner
Oesterreich unter der Ens	7	2	40,01	200,778	51,44	258,143
Oesterreich ob der Ens	3	—	72,63	238,934	72,63	238,934
Salzburg	1	—	130,15	154,000	130,15	154,000
Steiermark	3	—	135,95	360,441	135,95	360,441
Kärnten	1	1	94,21	170,139	188,42	340,280
Krain	2	1	60,47	155,279	90,71	232,919
Küstenland	3	1	36,27	137,965	48,36	183,953
Tirol und Vorarlberg	7	1	66,50	108,650	76,01	124,172
Böhmen	17	7	39,29	208,004	55,51	293,652
Mähren	6	3	44,86	217,965	67,29	326,948
Schlesien	3	—	31,16	159,061	31,16	159,061
Galizien	10	7	83,87	290 521	142,58	493,887
Bukowina	2	—	94,95	247,105	94,95	247,105
Dalmatien	4	—	58,09	103,261	58,09	103,261
Lomb.-Venet. Königreich	8	3	41,52	231,620	57,08	318,478
Militärgrenze	3	—	203,13	380,000	203,13	380,000

[1]) Am entschiedensten sprach sich über mein Referat der Wiener Gemeinderath am 22. März 1864 aus, daß jene Combination den Gymnasiallehrplan als das Feststehende, den Realschullehrplan als das Bewegliche in das Auge fassen müße, daß ersterer sich trefflich bewährt habe und im Vertrauen des Publicums immer mehr und sichereren Boden gewinne u. s. w.

[2]) Ein sehr bedeutungsvolles Zeichen ist es, daß der Unterrichtsrath (s. o. S. 303) im ersten Jahre seines Bestehens über keine andere Art von Anträgen zur Gymnasialreform, als die Errichtung der Realgymnasien, sich auszusprechen Anlaß fand. Dieses Gutachten findet sich in der G.-Z. 1864 S. 699 ff. Einzelne Verordnungen des Staatsministeriums werden später erwähnt.

[3]) Die letzteren werden deshalb gesetzlich Untergymnasien, die ersteren vulgär, obwohl eigentlich unrichtig, Obergymnasien genannt.

[4]) Die Hauslehranstalten der Franciscaner zu Castagnavizza im Küstenlande und der Kapuziner zu Brunecken in Tirol, welche nur die VII. und VIII. Classe umfassen, sind demnach nicht als Gymnasien zu betrachten, werden überdies auch nur von Ordensklerikern benützt.

[5]) Die sechsclassigen Gymnasien erscheinen hier bereits den Untergymnasien eingereiht; hin-

Die Gymnasien haben keine locale Bedeutung, gleich der Volksschule, nicht einmal eine bloß provinciale, da z. B. die Gymnasien Salzburgs, Schlesiens und der Bukowina aus Oesterreich ob der Ens, Mähren und Galizien einen namhaften Theil ihrer Zöglinge beziehen, die südlichen Gymnasien Böhmens und Mährens auch aus Oesterreich stark besucht werden u. s. w. Dessenungeachtet zeigt obige Tabelle, daß die kleineren Länder Schlesien, Küstenland, Dalmatien und Krain, und von den größeren Tirol, Böhmen und Oesterreich unter der Ens am besten mit Gymnasien versehen[1]), hingegen Bukowina und Galizien, Steiermark und die Militärgrenze am dürftigsten mit denselben ausgestattet sind.[2])

2. Alle 106 oben angeführten Gymnasien sind öffentliche, d. i. solche, deren Zeugnisse als staatsgültig angesehen werden.[3]) Unter denselben sind diejenigen als Staatsgymnasien erklärt worden, welche ausschließlich oder mindestens zur Hälfte aus dem Studienfond erhalten werden. Solche sind: das akademische Gymnasium zu Wien, die Gymnasien zu Linz in Oesterreich ob der Ens, zu Salzburg, zu Gratz, Marburg und Cilli in Steiermark, zu Laibach und Krainburg in Krain, zu Triest und Görz im Küstenlande, zu Innsbruck, Trient und Roveredo in Tirol, das Altstädter und Kleinseitner Gymnasium in Prag, die Gymnasien zu Neuhaus, Pisek, Eger, Leitmeritz, Jičin und Königgrätz in Böhmen, zu Brünn, Olmütz, Iglau und Znaim in Mähren, die drei schlesischen, die drei Lemberger, die beiden Krakauer, jene zu Bochnia, Neu-Sandec, Tarnów, Rzeszów, Przemysl, Sambor, Brzezan, Stanislau und Tarnopol in Galizien, zu Czernowitz in der Bukowina, zu Zara und Spalato in Dalmatien, die zwei Gymnasien zu Venedig, je eines zu Rovigo, Padua, Vicenza, Verona, Treviso, Udine und Mantua, die Gymnasien zu Vinkovce und Zengg in der Militärgrenze.[4]) An diese Gymnasien schließt sich zunächst das Gymnasium der

gegen wurde von dem Umstande abgesehen, daß zwei Gymnasien (Kolomea und Suczawa) erst in der Errichtung begriffen sind, folglich die Eröffnung sämmtlicher Classen noch nicht stattgefunden hat, und das Gymnasium zu Sign für mehrere Classen keine Schüler zählte.

[1]) Nimmt man auf den Umstand Rücksicht, daß zwei Gymnasien (jenes der theresianischen Akademie zu Wien und das der Franciscaner zu Sign in Dalmatien) nebst den Zöglingen einer Erziehungsanstalt bloß eine beschränkte Zahl von Externen aufnehmen können, eines (das Freinberger) nur für die Zöglinge des bischöflichen Knabenseminars in Linz bestimmt ist, — so behauptet Oesterreich unter der Ens erst mit Einbeziehung der beiden Communalgymnasien obigen Rang, in welchem aber Dalmatien selbst dann noch verbleibt, wogegen Oesterreich ob der Ens nur durch den engen Zusammenhang seines Innkreises mit Salzburg einigermaßen vor der Stellung zwischen Kärnten und Steiermark bewahrt bleibt.

[2]) Ungeachtet Gymnasien keine bloß locale Bedeutung haben, bleibt es nicht ohne Interesse, auch die approximativ nach dem jetzigen Bevölkerungsstand berechnete Einwohnerzahl zu kennen, welche in jeder Landeshauptstadt auf ein Gymnasium (für Wien das theresianische einbezogen) entfällt. Sie beträgt:

in Zara	9,000	in Linz	30,000
„ Innsbruck . .	14,000	„ Prag	50,000
„ Klagenfurt . .	14,000	„ Venedig . . .	60,000
„ Troppau . . .	15,000	„ Brünn . . .	65,000
„ Salzburg . . .	17,000	„ Gratz	70,000
„ Laibach	21,000	„ Triest	75,000
„ Lemberg . . .	25,000	„ Wien	180,000
„ Czernowitz . .	30,000		

Alle hier in Rechnung kommenden Gymnasien sind vollständige; nur in Lemberg findet sich darunter auch ein selbständiges Untergymnasium, so daß die Bewohnerzahl auf je ein vollständiges Gymnasium daselbst 37,500 betragen, somit die Rangordnung dieser Hauptstadt um zwei Posten vorrücken würde. Gegenwärtig zählt Wien ein Gymnasium auf 90,000 Seelen.

[3]) Von den Privatgymnasien wird im Verfolge die Rede sein.

[4]) Doch stellen an den Staatsgymnasien zu Linz und Salzburg die geistlichen Stifter der

theresianischen Akademie zu Wien, welches aus der Dotation derselben, und jenes von Suczawa in der Bukowina, welches aus dem Bukowiner griechisch-orientalischen Religionsfond erhalten wird.

Eine große Anzahl von Gymnasien gehört geistlichen Corporationen zu, so daß der Staat gar keinen oder einen geringen Zuschuß zu dem Aufwand derselben leistet.[1]) Wenn ihre Zeugnisse bis zum J. 1849 Staatsgültigkeit besaßen und ihre Einrichtung dem Organisations-Entwurfe entspricht, so verblieb ihnen das Oeffentlichkeitsrecht, oder wurde neu errichteten Anstalten dieser Art verliehen.[2]) In solcher Weise erhalten:

a) die Piaristen 15 Gymnasien (das Josephstädter Gymnasium zu Wien, die Gymnasien zu Krems und Horn in Oesterreich unter der Ens, das Neustädter Gymnasium in Prag, die Gymnasien zu Schlan, Brüx, Jung-Bunzlau, Reichenau, Leitomysl und Beneschau in Böhmen, zu Nikolsburg, Trübau, Kremsier, Freiberg und Straznic in Mähren), ferner das Budweiser mit den Cisterziensern gemeinschaftlich;

b) die Benedictiner 9 Gymnasien (bei den Schotten in Wien, zu Melk und Seitenstätten in Oesterreich unter der Ens, zu Kremsmünster in Oesterreich ob der Ens, zu Klagenfurt und St. Paul in Kärnten, zu Meran in Tirol, zu Klattau und Braunau in Böhmen);

c) die Franciscaner 5 Gymnasien (zu Neustadtl in Krain, zu Mitterburg im Küstenlande, zu Hall und Botzen in Tirol, zu Sign in Dalmatien);

d) die Prämonstratenser 3 Gymnasien (zu Pilsen, Saaz und Deutschbrod in Böhmen);

e) die Jesuiten 3 Gymnasien (am Freinberg nächst Linz in Oesterreich ob der Ens, zu Feldkirch in Vorarlberg, zu Ragusa in Dalmatien);[3])

f) die Cisterzienser 2 Gymnasien (zu Wiener-Neustadt in Oesterreich unter der Ens und zu Komotau in Böhmen);

g) die Augustiner 2 Gymnasien (zu Brixen in Tirol und zu Leipa in Böhmen);

h) die griechisch-katholischen Basilianer das Gymnasium zu Buczacz in Galizien.

Endlich besteht das Karlowitzer Gymnasium als eine Anstalt der griechisch-orientalischen Metropolie der Serben.

bezüglichen Länder einen Theil der Lehrkräfte und für das Gratzer Gymnasium hat das Benedictinerstift Admont gegen ein Pauschale von 5985 fl. eine ähnliche Verpflichtung übernommen. Einen nicht unbeträchtlichen Beitrag für die betreffenden Gymnasien leisten überdies die Communen Triest. Roveredo. Pisek, Neuhaus, Znaim, Rzeszów, Sambor und Stanislau, die Landesfonds von Oesterreich ob der Ens und Görz-Gradisca, die Börsedeputation von Triest.

[1]) Der Staatszuschuß ist etwas erheblicher Art nur bei den Gymnasien der Piaristen und Franciscaner, ferner bei den Gymnasien der Benedictiner zu Klagenfurt, der Prämonstratenser zu Pilsen und der Augustiner zu Leipa; das Leipaer und Komotauer Gymnasium beziehen einen namhaften Beitrag (1470 fl. und 5250 fl.) das Piseker, Saazer, Leitomysler und Freiberger einen kleineren von der Commune. die Gymnasien von Schlan, Klattau, Brüx, Deutschbrod und Beneschau werden größtentheils von den Communen erhalten. Ganz abnorm erscheint die Stellung des Feldkircher Gymnasiums, welches dem Jesuitenorden überlassen ist, obwohl der Staat 14,224 fl. dafür beizutragen hat.

[2]) Den Gymnasialschulen in 10 bischöflichen Seminarien des lombardisch-venetianischen Königreichs (Venedig, Chioggia, Rovigo, Adria, Padua, Vicenza, Verona, Treviso, Portogruaro, Mantua), welche nach der Erklärung der Ordinarien bloß als Bildungsanstalten für Adspiranten des geistlichen Standes zu betrachten sind und keine Rücksicht auf den allgemeinen Lehrplan nehmen, wurde deshalb mit Ministerialerlaß vom 26. Oct. 1858 das Oeffentlichkeitsrecht entzogen, somit ihren Schülern der Uebertritt an ein öffentliches Gymnasium nur nach Ablegung einer Aufnahmsprüfung gestattet.

[3]) Beide letztere Anstalten haben das Oeffentlichkeitsrecht beibehalten, ungeachtet sie den Lehrplan in erheblichem Grade modificirten.

Den Titel kaiserlich-königliche Gymnasien führen auch diese Anstalten sämmtlich, mit Ausnahme jener am Freinberge, zu St. Paul, Sign und Karlowitz.

Endlich sind in jüngster Zeit auch mehrere Communen der deutsch-slavischen Länder dem älteren Vorgange der lombardisch-venetianischen Städte gefolgt und haben Gymnasien errichtet. Von den Communalgymnasien besitzen das Oeffentlichkeitsrecht zufolge ihrer Anschließung an den bestehenden Lehrplan oder zufolge der Gutheißung eingeführter Modificationen durch die oberste Unterrichtsbehörde: Tabor in Böhmen, Drohobycz und Kolomea in Galizien, Verona und Bassano im lombardisch-venetianischen Königreiche.[1])

Das Gymnasium zu Capo d'Istria besteht aus communalen Unterclassen und einem Staatsobergymnasium, und heißt demnach auch kaiserlich-königlich.

3. Den österreichischen Gymnasien klebt auch ein confessioneller Charakter an, zufolge dessen sie in 103 katholische, ein evangelisches und zwei griechisch-orientalische zerfallen. An den katholischen Gymnasien soll der gesammte Unterricht der katholischen Lehre angemessen sein, weshalb an denselben:

a) nur Katholiken zu Directoren oder Lehrern ernannt werden dürfen;[2])

b) der gesammte Unterricht der bischöflichen Aufsicht unterstellt ist, welche durch einen Ordinariatscommissär geübt wird.

Die an einem katholischen Gymnasium befindlichen akatholischen Schüler haben den Religionsunterricht von ihren Seelsorgern zu erhalten, in allen anderen Lehrgegenständen nehmen sie am allgemeinen Unterrichte Theil.

Das evangelische Gymnasium zu Teschen darf von keinen katholischen Schülern besucht werden, da im selben Orte ein katholisches Gymnasium besteht.[3])

[1]) Die beiden Communalgymnasien in Wien wurden erst im Oct. 1864, jenes zu Chrudim im Beginne 1864 eröffnet. Eine neue Kategorie von Gymnasien erwächst mit denjenigen zu Baden und St. Pölten, welche der nieder-österreichische Landtag begründet hat.

[2]) Der Unterricht in Nebenfächern, welcher gegen Honorirung von seiten der Schüler ertheilt wird, kann in Ermangelung eines katholischen Lehrers auch einem nichtkatholischen zeitweilig überlassen bleiben, wenn kein störender Einfluß auf die religiöse Ueberzeugung der Schüler zu besorgen steht.

[3]) Nach dem Gesagten hat es mehr nur statistisches Interesse, die Vertheilung der Gymnasialschüler nach Religionsbekenntnissen kennen zu lernen. In einem dreizehnjährigen Durchschnitte waren unter je 100 Gymnasialschülern:

Königreiche und Länder.	Katholiken des lateinischen Ritus.	Katholiken des griechischen Ritus.	Griechisch-Orientalische.	Evangelische Augsburger Confession.	Evangelische Helvetischer Confession.	Israeliten.
Oesterreich unter der Ens	91,8	0,1	0,6	1,2	0,3	6,0
„ ob der Ens	99,0	—	—	1,0	—	—
Salzburg	99,7	—	—	0,3	—	—
Steiermark	99,6	—	0,1	0,3	—	—
Kärnten	99,7	—	—	0,3	—	—
Krain	100,0	—	—	—	—	—
Küstenland	93,7	—	0,6	0,3	0,3	5,1
Tirol und Vorarlberg	99,9	—	—	—	—	0,1
Böhmen	93,0	—	—	0,2	0,3	6,5
Mähren	92,15	—	—	0,1	0,05	7,7
Schlesien	75,1	—	—	17,2	3,1	4,6
Galizien	63,87	28,1	0,1	0,5	0,03	7,2
Bukowina	28,4	18,1	42,9	1,3	—	10,2
Dalmatien	96,5	0,6	1,9	—	—	1,0
Lomb. venet. Königreich	97,7	—	0,1	—	—	2,2

4. In Bezug auf die **Unterrichtssprache** gilt als oberster Grundsatz, daß der Unterricht stets in jener Sprache ertheilt werde, welche einerseits den Schülern geläufig, andererseits zur Förderung ihrer Bildung geeignet ist.

Bis zum J. 1859 bestand dabei die Vorschrift, daß an allen Obergymnasien außerhalb des lombardisch-venetianischen Königreichs die deutsche Sprache vorwiegend als Unterrichtssprache in Anwendung kommen müße. Seither aber kann in Gegenden, deren Bevölkerung zum größeren Theil nicht deutsch ist, von dieser Regel abgegangen werden. [1]) Die deutsche Sprache steht demgemäß an den Gymnasien von Oesterreich, Salzburg, Steiermark, Kärnten, Nordtirol, Vorarlberg und Schlesien, ferner an jenen zu Krainburg, Mitterburg, Eger, Saaz, Komotau, Brüx, Leitmeritz, Leipa, Braunau, Brünn, Iglau, Znaim, Nikolsburg und Trübau für alle Classen und sämmtliche obligate Lehrgegenstände mit der einzigen Ausnahme in ausschließender Verwendung, daß der Unterricht in einer zweiten Landessprache für diejenigen Schüler, deren Muttersprache sie ist, durchgehends, für die übrigen aber bei dem allmählichen Fortschreiten in die höheren Classen immer mehr sich jener Sprache bedient [2]) und die Mitwirkung der zweiten Landessprache und ihrer Terminologie zu Erläuterungen nicht ausgeschlossen bleibt.

Diesen 41 Gymnasien schließen sich zunächst jene 22 an, welche auch den Religionsunterricht für die nichtdeutschen Schüler in der zweiten oder dritten Landessprache ertheilen, und zwar entweder nur in den untersten Classen (Laibach, Neustadtl, Pilsen, Kremsier, Straznic) oder im ganzen Verlaufe desselben (auf der Neustadt zu Prag, in Beneschau und Freiberg, am akademischen und zweiten Gymnasium zu Lemberg, in Przemysl, Sambor, Drohobycz, Brzezan, Stanislau, Buczacz, Tarnopol und Kolomea, zu Czernowitz und Suczawa, zu Vinkovce und Zengg [3]). An dem Gymnasium zu Triest bestehen zwei Parallelclassen mit italiänischer Unterrichtssprache; am Gymnasium zu Görz zerfallen die beiden untersten Classen in eine slovenisch-deutsche und in eine friaulisch-italiänisch-deutsche Abtheilung; am Kleinseitner Gymnasium zu Prag und am Budweiser ist eine Parallelclasse, am Olmützer sind deren drei mit vorwiegend czechischer Unterrichtssprache eingerichtet.

Die Gymnasien zu Schlan und Tabor bedienen sich in der 1. und 2. Classe vorwiegend der czechischen, im weiteren Verlauf vorwiegend der deutschen Sprache. Am Leitomysler ist für Religion, Latein und Griechisch, ferner für die 1. und 2. Classe der Arithmetik die Wahl der Unterrichtssprache frei, für Deutsch und Naturwissenschaften, dann für Mathematik am Obergymnasium und philosophische Propädeutik steht nur die deutsche Unterrichtssprache in Verwendung. Die bunteste Musterkarte von Verwendung deutscher und czechischer Unterrichtssprache bietet der Rest der böhmischen

Bei Vergleichung mit der Tabelle der Bevölkerung auf S. 289 muß bemerkt werden, daß in der nicht-einheimischen Bewohnerschaft gewöhnlich die neben dem vorwiegenden Religionsbekenntnisse eines Landes noch vorkommenden Confessionen mit stärkeren Ziffern vertreten sind, als in der einheimischen, und demnach auch ihre Söhne in stärkeren Verhältnissen an den Gymnasialstudien theilnehmen. Bezüglich Schlesiens ist überdies zu beachten, daß das evangelische Gymnasium zu Teschen sehr zahlreichen Besuch auch aus Ungarn zu erhalten pflegt.

[1]) Diese mit der a. h. Entschließung vom 20. Juli 1859 ertheilte Gestattung wurde allerdings zunächst durch die Verhältnisse der ungrischen Länder veranlaßt, hat aber auch auf die andern Theile der Monarchie vollen Bezug.

[2]) Am Feldkircher Gymnasium wird der Unterricht in der philosophischen Propädeutik mittelst der lateinischen Sprache ertheilt.

[3]) Vier dieser Gymnasien bedienen sich der czechischen, zwei der serbisch-kroatischen Unterrichtssprache noch für einen andern Gegenstand in einzelnen Classen (das Neustädter für die Mathematik in der 3. und 4., das Pilsener für Latein und Griechisch in mehreren Classen neben der deutschen, das Beneschauer für die Geographie in der 1., das Kremsierer für die Arithmetik in der 1. und 2., für die Physik in der 3. und 4., Vinkovce und Zengg für Geographie und Geschichte.)

Gymnasien dar, so daß nur im allgemeinen das Vorwiegen der letzteren Sprache im Untergymnasium, der ersteren am Obergymnasium constatirt werden kann. [1])

Die sechs westgalizischen Gymnasien wenden im Untergymnasium die polnische Unterrichtssprache an; doch wird der Unterricht im Deutschen an beiden Krakauer Gymnasien von der 1., an den 4 übrigen westgalizischen von der 3. Classe an in deutscher Sprache ertheilt, ebenso Geschichte und Geographie von der 3. Classe, am Krakauer von der 4. an deutsch gelehrt. Am Obergymnasium wiegt die deutsche Unterrichtssprache vor; nur für Religion und polnische Sprache steht durchgehends, für Mathematik und Naturwissenschaften am Krakauer Gymnasium das Polnische allein im Gebrauche. Das Lemberger Franz-Josephs-Gymnasium, welches aus den 4 polnischen Parallelclassen des akademischen erwuchs, schließt sich in dieser Beziehung den westgalizischen an.

Die Gymnasien zu Trient und Roveredo, Zara und Ragusa, endlich alle lombardisch-venetianischen halten am ausschließenden Gebrauche der italiänischen Unterrichtssprache fest, mit der Ausnahme, daß der Unterricht in der deutschen und zu Zara jener in der serbischen Sprache allmählich zum Gebrauche derselben als Unterrichtssprache fortschreitet. Am Gymnasium zu Capo d'Istria wird der Unterricht in der Geschichte von der 7. und in den Naturwissenschaften von der 5. Classe an in deutscher Sprache, hingegen am Gymnasium zu Spalato der Religionsunterricht für das Untergymnasium in serbischer Sprache ertheilt. Die Gymnasien zu Sign und Karlowitz endlich bedienen sich der serbischen Unterrichtssprache; nur werden dort Mathematik und italiänische Sprache im letzteren Idiome, hier philosophische Propädeutik in deutscher Sprache gelehrt und die letztere abwechselnd mit dem Serbischen für die classischen Sprachen, Mathematik und Physik angewendet.

5. Auch das gesammte Gymnasialwesen der deutsch-slavisch-italiänischen Länder untersteht in höchster Instanz der **Abtheilung des Staatsministeriums für Cultus und Unterricht**. Von derselben geht die Ertheilung des Oeffentlichkeitsrechtes an neu errichtete Anstalten, welche nicht Staatsgymnasien sind, und der Antrag auf Errichtung oder Umgestaltung neuer Staatsgymnasien, die Ernennung aller ordentlichen

[1]) Zur Verdeutlichung der Sachlage dürfte folgende Tabelle dienen, welche die Classen bezeichnet, in welchen für die benannten Gegenstände die deutsche Unterrichtssprache im Gebrauche steht:

<table>
<tr><th>Gymnasium</th><th>Religion</th><th>Latein</th><th>Griechisch</th><th>Deutsch</th><th>Geographie und Geschichte</th><th>Mathematik</th><th>Naturwissenschaften</th></tr>
<tr><td colspan="8">Achtclassige:</td></tr>
<tr><td>Prag-Altstadt</td><td>—</td><td colspan="2">5—8</td><td>3—8</td><td colspan="3">5 — 8</td></tr>
<tr><td>Neuhaus .</td><td>—</td><td>2.6.8.</td><td>5.8</td><td>2—8</td><td colspan="3">5 — 8</td></tr>
<tr><td>Pisek . .</td><td colspan="3">5 — 8</td><td>1—8</td><td>5—8</td><td>3—8</td><td>5—8</td></tr>
<tr><td>Klattau .</td><td>3—6</td><td>2.7.8.</td><td>3—6</td><td>1—8</td><td>1.6—8</td><td>3—8</td><td>1—3</td></tr>
<tr><td>Jičin . .</td><td>—</td><td colspan="2">5—8</td><td>3—8</td><td colspan="3">5 — 8</td></tr>
<tr><td>Königgrätz .</td><td>—</td><td colspan="2">5—8</td><td>1—8</td><td>5—8</td><td>6—8</td><td>5.6.</td></tr>
<tr><td colspan="8">Vierclassige:</td></tr>
<tr><td>Bunzlau .</td><td>—</td><td colspan="2">3—4</td><td>1—4</td><td>3.4</td><td>—</td><td>3.4.</td></tr>
<tr><td>Reichenau .</td><td>—</td><td>2.3.</td><td>—</td><td>1—4</td><td>1—4</td><td>—</td><td>—</td></tr>
<tr><td>Deutschbrod</td><td>—</td><td>—</td><td>—</td><td>1—4</td><td>—</td><td>2—4</td><td>3.4.</td></tr>
</table>

Der Unterricht in der böhmischen Sprache wird durchgehends böhmisch, jener in der philosophischen Propädeutik durchgehends deutsch ertheilt, bei den Uebersetzungen aus Classikern mit dem Gebrauche beider Landessprachen abgewechselt. In Reichenau besteht ein eigener Religionsunterricht für Deutsche.

Lehrer und der Vorschlag zur Besetzung der Directorate an Staatsgymnasien, die Bestätigung der Directoren und ordentlichen Lehrer an den übrigen öffentlichen Gymnasien, aus. Sie entwirft besondere Gesetzesvorlagen für den Reichsrath und trifft alle Verfügungen in Unterrichtssachen, sobald sie mehrere Länder betreffen, und erläßt in wichtigeren Fällen auch Anordnungen für ein einzelnes Land oder eine einzelne Anstalt, wozu ihr hauptsächlich die vorliegenden Berichte der Gymnasialinspectoren und Conferenzprotokolle der Lehrkörper den Anlaß bieten. Sie genehmigt die speciellen Lehrpläne und Disciplinargesetze für einzelne Anstalten, adprobirt die Lehrbücher, welche an Gymnasien in Gebrauch kommen sollen, und entscheidet über die Ausschließung eines Schülers, sobald sie für sämmtliche Gymnasien Gültigkeit haben soll. Sie errichtet und besetzt Lehramtsprüfungscommissionen, erstattet an Seine Majestät den Vorschlag zur Ernennung der Gymnasialinspectoren und nimmt auf die Bestellung der administrativen Referenten in Unterrichtssachen bei den Statthaltereien berathenden Einfluß.

In allen diesen Beziehungen hat die genannte Abtheilung den Beirath des Unterrichtsraths einzuholen, dessen Section für Gymnasien aus 6 in Wien domicilirenden Mitgliedern (drei Universitätsprofessoren, einem Gymnasialdirector und zwei Gymnasiallehrern) besteht. Ihm sind die Schlußberichte der Gymnasialinspectoren, der Lehramtsprüfungscommissionen und philologischen, historischen ꝛc. Seminare mitzutheilen; auch steht ihm in allen wissenschaftlichen und didaktischen Angelegenheiten eine Initiative zu.

Der Verkehr zwischen dem Staatsministerium und den einzelnen Gymnasien geht durch die politischen Landesbehörden, welchen überdies die Erledigung vieler minder wichtigen Angelegenheiten (vorbehaltlich des Recurses an das Staatsministerium) vorbehalten bleibt. Dahin gehören namentlich die Ertheilung gewißer Dispensen (vom Studium einer zweiten Landessprache oder des Griechischen, von den Folgen schlechter Classificationen für Apothekerlehrlinge, von der Entrichtung des Schulgelds, von der sofortigen Einreihung in die erste Altersclasse bei Ableistung der Militärpflicht), die Verleihung von Stipendien oder Stiftungsplätzen, die Bewilligung zu Anschaffungen für die Lehrmittelsammlungen, die Abstellung der Schauprüfungen, die Ertheilung kurzer Urlaube an Lehrindividuen, die Bestätigung von aufgenommenen Supplenten, die Enthebung der Lehrkörper von Vorlegung der Conferenzprotocolle, die Entscheidung über Recurse gegen Verfügungen der Lehrkörper u. s. w.

Der als administrativer Referent in Unterrichtsangelegenheiten bestellte Rath der politischen Landesbehörde ist auch mit dem Referate für die bezüglichen Gymnasialangelegenheiten betraut. Zur Unterstützung der Landesbehörde besteht aber ein Schulrath als Gymnasialinspector.[1]) Dieser hat regelmäßige Bereisungen des Landes vorzunehmen, um den Zustand der Gymnasien kennen zu lernen und auf ihre Förderung persönlich einzuwirken, überdies aber jene Geschäftsstücke der Landesbehörde, welche eigentlich wissenschaftliche, didaktische und pädagogische Angelegenheiten betreffen, zu bearbeiten, die lediglich administrativen einzusehen oder zu begutachten; in didaktisch-pädagogischen Fragen kann gegen seine Ansicht nicht vorgegangen werden, ohne die Entscheidung des Ministeriums einzuholen. In jenen kleinen Ländern (Salzburg, Kärnten, Krain, Schlesien, Dalmatien), deren Gymnasien dem Schulrath eines größeren Nachbarlandes zugewiesen sind, beschränkt sich seine Thätigkeit auf die Bereisungen und auf die Erstattung von Gutachten in denjenigen Geschäftsangelegenheiten, welche die Beurtheilung eines sachverständigen Schulmanns erfordern.[2])

[1]) Dieselben wurden mit ihrer gegenwärtigen Berufssphäre durch die a. h. Entschließung vom 28. Juli 1854, für Venedig durch jene vom 21. Febr. 1857 systemisirt. In Böhmen und Galizien bestehen je zwei Gymnasialinspectoren.

[2]) Die Gymnasien der Militärgrenze unterstehen der obersten Leitung des Kriegsministeriums

Die Diöcesanbehörde erscheint auch bei katholischen Gymnasien nicht als Verwaltungsinstanz. Der bischöfliche Commissär, welcher das Aufsichtsrecht übt, hat das Recht, dem Unterrichte und den Prüfungen beizuwohnen und vom Director jede gewünschte Auskunft zu erlangen, soll aber in keiner Weise zu einem schriftlichen Verkehre mit der Anstalt Anlaß geben.

Ein Gleiches gilt von der Gemeindedeputation, welche für jedes Gymnasium aus 3 Mitgliedern der Gemeindevertretung gebildet werden kann, um die Bedürfnisse der Schule zur Kenntnis der Gemeinde und die Wünsche der Gemeinde zur Kenntnis der Schule zu bringen und ein fruchtbares Zusammenwirken der Schule mit der häuslichen Erziehung zu erleichtern. Jedes Mitglied hat das Recht, dem Unterrichte und den Prüfungen beizuwohnen, kann aber nur über die gemachten Warnehmungen an den Gymnasialinspector referiren. [1])

Die unmittelbare Verwaltung eines jeden Gymnasiums liegt in den Händen des Lehrkörpers.

6. Sämmtliche Lehrer eines Gymnasiums bilden den Lehrkörper desselben.

Die Lehrer sind entweder wirkliche oder Hülfslehrer (Supplenten). Wirkliche Lehrer, welche ein obligates Lehrfach vertreten, heißen ordentliche; diejenigen hingegen, welche nur für freie Gegenstände in Verwendung kommen, außerordentliche oder Nebenlehrer. Einem der ordentlichen Lehrer wird provisorisch oder definitiv die Führung des Directorats übertragen, wobei er sich aber jedenfalls bei dem Unterrichte zu betheiligen hat. Allen anderen ordentlichen Lehrern, mit Einschluß der Katecheten, kommt der gleiche Rang zu, so daß auch jeder sich in jeder Classe des Gymnasiums verwenden lassen muß. [2]) An einem vollständigen Gymnasium haben einschließlich des Directors 11, an einem Untergymnasium 5 ordentliche Lehrer zu bestehen. In diese Zahl sind jedoch die Katecheten nicht einbezogen, deren an einem Untergymnasium jedenfalls nur einer zu bestellen ist, wogegen an einem vollständigen entweder ein einziger, oder auch zwei in Verwendung kommen können, die nach erlangter Befähigung einen Theil des Unterrichts in anderen obligaten Lehrfächern auf sich nehmen dürfen.

Wenn man vom Religionsunterrichte absieht, sind an einem Untergymnasium die Lehrfächer so zu vertheilen, daß ein Lehrer für Mathematik und Naturwissenschaften verwendet wird, die übrigen Gegenstände 3 Lehrern zufallen; an einem vollständigen Gymnasium haben 2 Lehrer für Mathematik und Naturwissenchaften zu bestehen, während sich 8 Lehrer in die Sprachfächer, Geographie und Geschichte theilen, für welchen letzteren Gegenstand ein Lehrer vorzugsweise beschäftigt werden kann. Die Verwendung des Directors richtet sich nach seiner Lehrbefähigung.

Wo Parallelclassen regelmäßig durch eine längere Reihe von Jahren bestehen, kann die Zahl der systemisirten Lehrerstellen des Gymnasiums entsprechend vermehrt werden. [3])

und der nächstuntergeordneten des Landesgeneralcommando's; zu Vinkovce führt auch ein Brigadegeneral unmittelbar das Directorat, die beiden andern Gymnasien befinden sich in Militärcommunitäten.

[1]) An Communalgymnasien übt sie zugleich unmittelbar oder durch Berichterstattung an die Gemeindevertretung den Einfluß aus, welcher der letzteren zusteht.

[2]) Nur den Professoren, welche aus den früheren philosophischen Obligatjahrgängen an die Gymnasien übernommen wurden, blieb ihr Titel und Rang vorbehalten, zwischen den Humanitäts- und Grammaticallehrern der alten Gymnasien, sowie zwischen Ober- und Unterlehrern neuerer Zeit findet kein Unterschied des Ranges statt; was die Verpflichtungen anbelangt, können auch die erstgenannten Professoren keine Bevorzugung ansprechen. Außer denselben kommt keinem Lehrindividuum an Gymnasien der Name eines Professors zu.

[3]) Dies geschah bis jetzt am akademischen Gymnasium zu Wien, an den Gymnasien zu Graz, Laibach und Troppau. An den Ordensgymnasien werden die Lehrkräfte von Fall zu Fall, zum Theil durch Aufnahme von Hülfslehrern, verstärkt.

Sämmtliche Lehrer werden zwar als Fachlehrer angestellt; dennoch wird für jede Classe einer derselben vom Director zum Classenlehrer oder Ordinarius bestimmt. Diesem liegt es ob, für die seiner speciellen Obhut anvertraute Classe den Einheitspunct in wissenschaftlicher und disciplinärer Hinsicht zu bilden. Er veranlaßt daher zeitweise Besprechungen der mitwirkenden Collegen über das Maß der in den einzelnen Lehrgegenständen aufzugebenden Arbeiten, über das Ineinandergreifen der verschiedenen Lehrgegenstände, über den wissenschaftlichen Fortgang und die sittliche Haltung der Schüler, und über die gleichmäßige Handhabung der Disciplin; er revidirt sämmtliche schriftliche Arbeiten der Schüler, und vertritt den Schülern und ihren Eltern gegenüber die erziehende Auctorität der Schule bezüglich seiner Classe. [1])

Der Director ist der Vertreter der gesammten Schule nach außen, besorgt die amtliche Correspondenz, nimmt die Einschreibung und Entlassung von Schülern vor. Er bleibt zunächst für das Gedeihen der Anstalt in wissenschaftlicher und disciplinarischer Hinsicht verantwortlich, und muß sich deshalb durch fleißiges Hospitiren, Einsichtnahme in die schriftlichen Arbeiten, Besprechungen mit den Lehrern u. s. w. stets in genauester Kenntnis von dem inneren Zustande des Gymnasiums erhalten.

Unter seinem Vorsitze werden die Lehrerconferenzen gehalten. Dieselben sind:

α) die monatweisen ordentlichen Conferenzen, in welchen die Bekanntgebung der herabgelangten Erlaße, die Besprechung des Zustands jeder Classe, die Mittheilung des Resultats stattgefundener Hospitirungen und die Verständigung über die hieraus resultirenden Maßnahmen stattzufinden hat;

β) die regelmäßigen außerordentlichen zur Feststellung des speciellen Lehrplans und Vertheilung der Lehrfächer, zur Ermittlung der Schlußclassificationen eines jeden Semesters, zur Abfassung des Jahres-Hauptberichts und zur Rechnungsablegung über die Schuleinkünfte;

γ) die von Fall zu Fall zu berufenden außerordentlichen, welche über die Ausschließung eines Schülers verhandeln oder sonst aus einem dringenden Anlasse oder auf den Wunsch zweier ordentlicher Lehrer berufen werden.

Alle ordentlichen Lehrer und die Supplenten obligater Lehrfächer sind zu jeder Conferenz zu berufen; doch haben die letzteren nur in Sachen ihrer Schüler und ihres Lehrgegenstands eine beschließende Stimme. Das letztere gilt auch von den Nebenlehrern, welche zu den Classificationsconferenzen und zur Abfassung des Jahres-Hauptberichts beizuziehen sind.

Der Conferenzbeschluß ist ein Ergebniß der Stimmenmehrheit; bei Stimmengleichheit hat die Meinung den Vorzug, welcher sich der Director anschließt. Der Director kann aber auch einen Beschluß sistiren und selbst eine unaufschiebbare Maßregel im entgegengesetzten Sinne interimistisch treffen, hat jedoch sofort die Entscheidung der politischen Landesbehörde einzuholen. Ueber die Vertheilung der Lehrfächer entscheidet der Director allein; doch werden die Wünsche der Lehrer zu Protokoll genommen und hierdurch zur Kenntnis der Unterrichtsbehörden gebracht. [2])

Am Schluße einer jeden Gymnasialvisitation beruft auch der Gymnasialinspector eine Lehrerconferenz, um ihr seine Warnehmungen mitzutheilen und daran Rügen, Anerkennungen, Rathschläge oder sofortige Vorkehrungen zu knüpfen. — Zur Verhandlung mit der Gemeindedeputation wählt die Lehrerconferenz einen Ausschuß.

[1]) Namentlich im Untergymnasium soll er, wo irgend thunlich, die Hauptfächer der Classe in seiner Hand haben, so daß ihm in der Regel nur noch zwei Collegen beizugeben sind. Zu Feldkirch gibt es im Untergymnasium neben dem Classenlehrer, welcher zugleich den Religionsunterricht besorgt, bloß einen Collegen für den mathematischen Unterricht.

[2]) Von der Vorlegung der Protokolle ordentlicher Conferenzen kann ein Lehrkörper durch die politische Landesbehörde enthoben werden; jene Protokolle sind aber sodann einer besonderen Aufmerksamkeit von Seite des Gymnasialinspectors zu unterziehen.

7. Wenn man die Gesammtheit der deutsch-slavisch-italiänischen Länder [1]) sammt der Militärgrenze in das Auge faßt, so betrug

Jahr	die Zahl der		
	ordentlichen Lehrer (inclus. Directoren und Katecheten)	Hülfslehrer	Nebenlehrer
1851	737	358	202
1852	752	346	197
1853	759	355	214
1854	760	363	214
1855	814	303	203
1856	859	291	212
1857	880	298	242
1858	873	297	246
1859	902	304	260
1860	925	303	241
1861	972	306	233
1862	974	333	267
1863	1006	351	273

Die Veränderungen dieser Ziffern beruhen meistentheils:

1) auf der Einbeziehung des Freinberger Gymnasiums in die statistischen Nachweisungen mit dem J. 1856, des Beneschauer und Freiberger, des zweiten Krakauer, des Drohobyczer und Signer mit 1859, des Schlaner mit 1860, des Suczawer mit 1861, des Krainburger, Taborer und Kolomeer mit 1863;

2) auf dem Zuwachsen von Parallelclassen in sehr vielen andern Anstalten;

3) auf der allmählichen Ersetzung vieler Supplenten durch wirkliche Lehrer, so daß die Zahl der Lehrindividuen für die Obligatfächer im J. 1851 zu 1/3, im J. 1863 aber nur mehr zu 1/4 aus Hülfslehrern bestand;

4) auf der Steigerung des Bedarfs an Nebenlehrern für den Unterricht in freien Lehrfächern.

Die Ziffern des Jahres 1863 lösen sich in folgende Elemente auf: a) Directoren:

	weltlichen Standes	geistlichen Standes	
		an den Staats-, Fonds- u. Communalgymnasien	an den Ordensgymnasien
Oesterreich unter der Ens	2	—	7
Oesterreich ob der Ens .	1	—	2
Salzburg	1	—	—
Steiermark	2	1	—
Kärnten	1 [2])	—	1
Krain	2	—	1
Küstenland	3	—	1
Tirol und Vorarlberg .	—	3	5
Böhmen	7	2	15
Mähren	4	—	5
Schlesien	2	1	—
Galizien	12	4	1
Bukowina	2	—	—
Dalmatien	2	—	2
Lombard.-venet. Königreich	4	7	—
Militärgrenze	1 [3])	—	1

[1]) Selbstverständlich mit Hinweglassung des im Zürcher Frieden abgetretenen Theils der Lombardei für den ganzen Zeitraum.

[2]) An dem Klagenfurter Gymnasium, dessen ordentliche Lehrer dem Benedictinerorden angehören.

[3]) Der Director des Vinkoveer Gymnasiums ist nicht aus der Mitte der Lehrer genommen.

Die Anstellung von Directoren geistlichen Standes an jenen Gymnasien, welche nicht geistlichen Corporationen zugehören, ist sonach bereits eine Ausnahme geworden, während sie noch im J. 1852 jener von weltlichen Directoren fast gleich stand. [1])

b) Katecheten:

	an vollständigen Gymnasien		an unvollständigen Gymnasien
	je einer	je zwei	
Oesterreich unter der Ens	3	3	2
Oesterreich ob der Ens	—	2	—
Salzburg	1	—	—
Steiermark	—	3	—
Kärnten	—	1	1
Krain	1	1	1
Küstenland	2	1	1
Tirol und Vorarlberg	2	4	1
Böhmen	12	5	5
Mähren	3	3	2
Schlesien	—	3	—
Galizien	2	7	7
Bukowina	—	1	—
Dalmatien	1	2	—
Lombard.-venet. Königreich	7	1	2
Militärgrenze	1	1	—

An 3 Gymnasien wurde die Katechetenstelle supplirt; am Freinberge, zu Feldkirch und Ragusa, zu Beneschau, Schlan und Freiberg ertheilten die geistlichen Lehrer in ihrer Classe zugleich den Religionsunterricht. Hingegen zählte das Czernowitzer und Karlowitzer Gymnasium je 3 Katecheten, weil 1 für die katholische, 2 für die griechisch-orientalische Jugend fungirten.

c) Andere ordentliche Lehrer:

	weltlichen Standes	geistlichen Standes	
		an Staats-, Fonds- und Communal-gymnasien	an Ordens-Gymnasien
Oesterreich unter der Ens	22	4	53
Oesterreich ob der Ens	4	5	23
Salzburg	9	4	—
Steiermark	22	8	—
Kärnten	—	—	17
Krain	17	—	6
Küstenland	22	5	—
Tirol und Vorarlberg	17	11	39
Böhmen	87	2	64
Mähren	41	4	29
Schlesien	29	2	—
Galizien	82	5	1
Bukowina	14	2	—
Dalmatien	14	2	13
Lombard.-venet. Königreich	32	24	—
Militärgrenze	23	4	—

[1]) Von den 54 damals bestandenen Staats-, Fonds- und Communal-Gymnasien zählten nämlich 28 Directoren weltlichen und 26 Directoren geistlichen Standes, so daß den letzteren damals 48, im J. 1863 aber nur 28 Procente der Gesammtzahl zugehörten. — Die im J. 1863

Welchen geistlichen Orden die Lehrer an den Ordensgymnasien zugehören, ergibt sich aus dem Früheren von selbst; die 82 an den Staats- und Communalgymnasien beschäftigten ordentlichen Lehrer geistlichen Standes zerfallen in 64 Weltpriester, 8 Benedictiner, 4 Piaristen, 3 Augustiner-Chorherren, 1 Prämonstratenser, 1 Cisterzienser und einen Angehörigen des evangelischen geistlichen Standes.

d) Supplenten:

	weltlichen Standes		geistlichen Standes	
	an Staats-, Fonds- und Communal-gymnasien	an Ordens-gymnasien	an Staats-, Fonds- und Communal-gymnasien	an Ordens-gymnasien
Oesterreich unter der Ens	4	1	2	15
Oesterreich ob der Ens .	3	—	2	1
Salzburg	—	—	—	—
Steiermark	9	—	1	—
Kärnten	—	1	—	1
Krain	3	—	—	5
Küstenland	12	—	4	5
Tirol und Vorarlberg . .	6	—	—	20
Böhmen	20	35	1	18
Mähren	12	2	—	1
Schlesien	7	—	—	—
Galizien	70	—	9	4
Bukowina	6	—	—	—
Dalmatien	1	—	3	2
Lombard.-venet. Königreich	29	—	29	—
Militärgrenze	4	3	—	—

Unter den Supplenten geistlichen Standes an Staats- und Communalgymnasien (einschließlich der 3 Supplenten von Katechetenstellen) befanden sich: 46 Weltpriester, 1 Augustinerchorherr, 1 Prämonstratenser, 1 Kreuzherr, 1 Franciscaner und 1 Dominicaner.

e) Nebenlehrer:

	weltlichen Standes		geistlichen Standes	
	an Staats-, Fonds- und Communal-gymnasien	an Ordens-gymnasien	an Staats-, Fonds- und Communal-gymnasien	an Ordens-gymnasien
Oesterreich unter der Ens	20	22	2	3
Oesterreich ob der Ens .	7	5	—	2
Salzburg	5	—	—	—
Steiermark	12	—	—	—
Kärnten	—	4	—	1
Krain	5	—	1	—
Küstenland	8	—	1	—
Tirol und Vorarlberg .	9	16	—	1
Böhmen	28	31	3	—
Mähren	20	2	—	1
Schlesien	10	—	3	—
Galizien	32	—	1	—
Bukowina	5	—	—	—
Dalmatien	3	1	—	—
Lombard.-venet. Königreich	4	—	3	—
Militärgrenze	2	—	—	—

außerhalb der Ordensgymnasien angestellten Directoren geistlichen Standes waren 14 Welt-Geistliche, 3 Benedictiner und ein Augustiner-Chorherr.

Wie sich schon bezüglich der Hülfslehrer zeigte, daß die geistlichen Corporationen, welchen die Erhaltung von Gymnasien obliegt, nicht immer in der Lage sind, der zeitweisen Verwendung von Lehrkräften weltlichen Standes zu entrathen, so tritt dies noch mehr bei den Nebenlehrern hervor. [1])

8. Als nothwendige **Eigenschaften zur Erlangung eines Gymnasiallehramts** erscheinen:

a) Besitz der österreichischen Staatsbürgerschaft;

b) ein Alter unter 40 Jahren;

c) die nach besonderen Bestimmungen für jede lehramtliche Kategorie nachgewiesene Lehrbefähigung;

d) legal dargethane untadelhafte Moralität.

Von den beiden ersten Erfordernissen kann durch die a. h. Gnade, von dem zweiten bei Communal- oder Ordensgymnasien auch durch die betreffenden Corporationen selbst eine Dispens ertheilt werden. Ordensgeistliche haben bei ihrer Bewerbung die Zustimmung der Ordensvorstände beizubringen. Personen, welche mit dem Director eines Gymnasiums bis zum dritten Grade der civilrechtlichen Computation verwandt oder verschwägert sind, können an jenem Gymnasium nicht angestellt werden.

Der erledigte Posten eines ordentlichen Lehrers an einem Staats- oder Fondsgymnasium wird im Wege der Concursausschreibung besetzt. Dasselbe gilt regelmäßig auch von den Communalgymnasien. An den Ordensgymnasien wählt sich der Ordensvorstand nach eigenem Ermessen den geeigneten Candidaten.

Die **Ernennung** der ordentlichen Lehrer an Staats- und Fondsgymnasien, so wie die Bestätigung der für andere Gymnasien anzustellenden erfolgt über Vorschlag der politischen Landesbehörde durch das Staatsministerium.

Die Katecheten werden von dem Bischofe unter denjenigen Candidaten, welche er auf Grundlage einer speciellen Concursprüfung als geeignet erkannt hat, gewählt und im Wege der politischen Landesbehörde dem Staatsministerium unter Mittheilung der Prüfungsacten namhaft gemacht; ist das Staatsministerium nicht einverstanden, so muß es mit dem Bischofe eine neuerliche Verhandlung pflegen.

Alle Hülfs- und Nebenlehrer bringt der Director in Vorschlag und die politische Landesbehörde nimmt bei Staats- und Fondsgymnasien die Ernennung, bei andern die Bestätigung vor.

Jede erste Anstellung eines wirklichen Lehrers oder Katecheten ist durch 3 Jahre als provisorisch anzusehen; nach Beendigung des Trienniums ist die Definitiverklärung auf dem Wege, auf welchem die erste Anstellung erfolgte, zu erwirken, worauf die Jahre des Provisoriums den Dienstjahren zugezählt werden.

Der Director eines Gymnasiums gehört in die 8., sämmtliche Lehrer in die 9. Diätenclasse. Den von früheren philosophischen Obligatjahrgängen übernommenen Professoren blieb die Einreihung in die 7. Diätenclasse, wenn sie an einer Universität, und in die 8., wenn sie an einem Lyceum oder philosophischen Lehranstalt dienten, vorbehalten.

Die **Bezüge** der ordentlichen Lehrer an achtclassigen Staats- und Fondsgymnasien [2]) sind:

α) Der **Gehalt**, in Bezug auf dessen Ausmaß jene Gymnasien in drei Classen

[1]) Auch dürften in der Rubrik der Nebenlehrer an den Staats-, Fonds- und Communal-Gymnasien einzelne Geistliche aufgeführt sein, welchen nur die Abhaltung der sonntägigen Exhorte für das Untergymnasium dort obliegt, wo ein einziger Katechet für ein vollständiges Gymnasium bestellt ist.

[2]) Jene, welche früher den philosophischen Obligatcursen angehörten, haben die früheren Bezüge beibehalten, datiren aber hiefür den Anspruch auf Decennalzulagen erst von der Zeit ihrer Einreihung in einen Gymnasiallehrkörper.

getheilt sind, so daß in der 1. Classe die Gehaltsstufen von 1,050 fl. und 945 fl., in der 2. jene von 945 fl. und 840 fl., in der 3. von 840 und 735 fl. bestehen [1]), und die Hälfte der ordentlichen Lehrer (oder bei ungerader Zahl derselben der um 1 kleinere Theil) in der höheren, der Rest in der niederen Gehaltsstufe sich befindet, über die Einreihung aber nur die längere in definitiver Eigenschaft zugebrachte Dienstzeit entscheidet;

β) die Decennalzulagen, welche nach je 10 vom Tage des ersten Anstellungsdecrets in verdienstlicher Weise zurückgelegten Dienstjahren dem Gehalte zuwachsen, je 105 fl. betragen und bei dem Vorrücken in eine höhere Gehaltsstufe ungeschmälert bleiben;

γ) die Schulgeldtantième, welche seit dem Schuljahre 1864 in der Art besteht, daß die 6 dienstältesten Lehrer 15 %, der siebente 10 % von dem hiefür reservirten Schulgelddrittel erhalten.

Für das akademische und theresianische Gymnasium in Wien bestehen die Gehaltsstufen von 1,260 fl. und 1,050 fl., ferner ein Quartiergeldsbeitrag von 126 fl. oder 157 fl. 50 kr., endlich das Ausmaß der Decennalzulagen mit je 210 fl. und an ersterem die Vertheilung der Tantièmen an die 10 dienstältesten Lehrer, von welchen 6 je 12, einer 10, 3 je 6 % erhalten.

An einem Untergymnasium [2]) gibt es nur eine Gehaltsstufe von 735 fl. nebst dem Anspruche auf die Decennalzulage von 105 fl. und für die 4 dienstältesten Lehrer dem Bezuge von je 25 % des Schulgelddrittels.

Der Director wird bezüglich der Gehaltsstufe und Schulgeldtantième stets als dienstältester Lehrer betrachtet, die Decennalzulage richtet sich nach seiner wirklichen Dienstzeit; als Functionszulage bezieht er an vollständigen Gymnasien 315 fl., an Untergymnasien 210 fl., welche gleichfalls dem Gehalte zuwachsen. [3]) Die Wohnung im Gymnasialgebäude hat er nur dort anzusprechen, wo sie eben zur Verfügung steht.

Wenn man von den Schulgeldtantièmen absieht, deren approximativer Betrag für jede einzelne Anstalt noch nicht genau festzustellen ist, so beziehen an Gehalt und Decennalzulagen (außer den beiden Staats- und Fondsgymnasien Wien's):

a) unter den Directoren: 1 (Triest) 1,995 fl., 3 (Laibach, Brünn, Lemberg) 1,680 fl., 4 1,575 fl., 11 1,470 fl., 7 1,365 fl., 15 1,260 fl., 10 1,155 fl., 1 1,050 fl., 3 945 fl. [4]);

b) unter den ordentlichen Lehrern: 10 1,260 fl., 40 1,155 fl., 59 1,050 fl., 103 945 fl., 80 840 fl., 145 735 fl., 1 700 fl. und 1 630 fl. [5]), wobei jedoch

[1]) Gymnasien 1. Classe sind (von den beiden in Wien abgesehen) die achtclassigen von Laibach, Triest, Innsbruck, Prag-Altstadt und Prag-Kleinseite, Brünn, Olmütz, Troppau, Krakau, Lemberg (beide), Czernowitz, Suczawa und Zara; 2. Classe, jene von Salzburg, Trient und Venedig (beide). Die Verhältnisse des Linzer und Gratzer Gymnasiums wurden bereits erwähnt.

[2]) Ueberdies befinden sich gegenwärtig am akademischen Gymnasium zwei Lehrer mit 1260 fl. und einer mit 1050 fl. extra statum, 4 Lehrer (Piaristen, welcher Orden bis 1849 alle Lehrerstellen besetzte) mit 945 fl. in Verwendung. Alle diese beziehen nebstdem das Quartiergeld mit 126 fl., aber keine Schulgeldtantième. Auch am Triester Gymnasium beziehen sämmtliche Lehrer dieses Quartiergeld; am Czernowitzer besteht ein solches von 84 fl. für zwei Lehrer, am Piseker von 140 fl. für den Director und 50 fl. für jeden Lehrer nebst 10 und 7½ W. Klafter Brennholz.

[3]) Der gegenwärtige Director des akademischen Gymnasiums zu Wien bezieht einen Gehalt von 2310 fl. und 315 fl. Quartiergeld, jener des theresianischen ist zugleich Director der theresianischen Akademie und genießt als solcher nebst dem Gehalte von 2625 fl. die Naturalverpflegung.

[4]) Der Director des Gratzer Staatsgymnasiums wird aus dem Pauschalbetrage remunerirt.

[5]) Von den 5 durch die geistlichen Stifter bestellten Lehrern des Linzer Gymnasiums bezieht 1 630 fl., 3 525 fl., 1 420 fl.; die 6 vom Stifte Admont bestellten Lehrer des Gratzer Gymnasiums werden aus dem Pauschalbetrage remunerirt.

zu bemerken ist, daß bei der großen Zahl von Lehrern, deren definitive Anstellung aus den späteren Monaten des Jahres 1853 und den Jahren 1854 u. s. f. datirt [1]), die ersten Decennalzulagen für viele erst in den Jahren 1864 u. s. f. zu fließen beginnen.

Der Katechet, welcher nebst dem Religionsunterrichte noch einen andern Obligatgegenstand lehrt oder an einem achtclassigen Gymnasium allein den gesammten Religionsunterricht ertheilt, ist einem anderen ordentlichen Lehrer gleich zu halten; außerdem bezieht er, je nach der Classe, in welche das achtclassige Gymnasium eingereiht ist, 840 fl., 735 fl., 630 fl., 525 fl., jener eines Untergymnasiums stets nur 525 fl. Jeder Katechet hat Anspruch auf Decennalzulagen, aber nicht auf die Schulgeldtantième.

An den Communalgymnasien der deutsch-slavischen Länder werden im allgemeinen dieselben Grundsätze befolgt, so daß die Gehalte der Directoren zwischen 1,765 fl. und 1,050 fl. stehen, von den ordentlichen Lehrern 4 840 fl., 16 735 fl., 2 630 fl. und 2 525 fl. (letztere beide Kategorien mit einem zehnprocentigen Zuschusse als Quartiergeld) beziehen. Die ganz in geistlichen Händen befindlichen Communalgymnasien von Verona und Bassano haben viel niederere Gehaltsstufen (die Directoren mit 626 fl. und 483 fl., 3 Lehrer mit 483 fl., 4 mit 380 fl.) [2])

Bei kürzeren Verhinderungen eines Lehrers übernimmt der Director oder ein anderer Lehrer die Stunden des verhinderten Lehrers, und zwar bis zur Gesammtzahl von 20 wöchentlichen Stunden ohne Entschädigungsanspruch. Für eine weiter reichende Aushülfe wird der Antheil an der normalmäßigen Substitutionsgebühr nach Maßgabe der ferneren Stundenzahl bemessen. Diese Gebühr richtet sich für einen eigentlichen Supplenten nach der untersten Gehaltsstufe der bezüglichen Lehranstalt, und beträgt für einen bereits anderweitig Angestellten 10 % bei Nichtbesorgung des eigenen Dienstes, 50 % bei gleichzeitiger Besorgung dieses Dienstes, für einen noch nicht anderweitig Besoldeten 60 %, nebst Vergütung der Reisekosten zur Uebernahme der Supplirung. Uebernimmt ein Lehrer die provisorische Führung der Direction, so gebührt ihm die volle Functionszulage des Directors als Remuneration.

Die an allen Staats-, Fonds- und Communalgymnasien üblichen Taxen für Maturitäts- oder Privatistenprüfungen werden zwischen dem Director und den prüfenden (ordentlichen oder supplirenden) Lehrern getheilt. Die Ertheilung der sogenannten Nachstunden ist verboten.

Directoren, Lehrer und Supplenten an Ordensgymnasien haben, falls sie dem betreffenden Ordenshause angehören, keinen Anspruch auf einen fixen Gehalt, erhalten

[1]) Im J. 1863 dienten noch 90 Lehrer, welche vor dem Schlusse des Jahres 1849 ihre definitive Bestellung erlangten; hingegen datirte dieselbe

bei 19 aus dem Jahre	1850
„ 23 „ „ „	1851
„ 26 „ „ „	1852
„ 46 „ „ „	1853
„ 29 „ „ „	1854
„ 41 „ „ „	1855
„ 37 „ „ „	1856
„ 39 „ „ „	1857
„ 37 „ „ „	1858
„ 32 „ „ „	1859
„ 26 „ „ „	1860

Bei 31 war sie jüngeren Datums. Von den Directoren waren 33 schon vor dem Schlusse des Jahres 1849 im Lehramte angestellt, 16 erlangten diese Anstellung in den J. 1850—1853 und 9 erst während der J. 1854—1857.

[2]) An den Wiener Communalgymnasien beziehen die Directoren 1710 und 1500 fl., 4 Lehrer 1200 fl., 8 andere 1000 fl. Gehalt, die Directoren je 300 fl., die übrigen Lehrer je 240 fl. Quartiergeld; jedes Decennium bringt eine Zulage von 200 fl., am Schulgeld-Drittel participiren alle Genannten zu gleichen Theilen.

aber meistens eine vom Vorstande des Ordenshauses bemessene Remuneration. Wo derartige Remunerationen aus einem anderen Fond fixirt sind, betragen sie nicht selten nur 40—105 fl., seltener 260—315 fl. und erreichen nur vereinzelt 441—525 fl., welche letztere Summe bloß bezüglich einiger Directoren und mehrerer Lehrer am Prag-Neustädter Gymnasium überschritten wird. Weltliche Supplenten werden so bezahlt, als ob die Anstalt ein Staatsgymnasium 3. Classe wäre.

Die Nebenlehrer sind hinsichtlich ihrer Belohnung zunächst an das Honorar gewiesen, welches die Schüler zu entrichten haben. Dieses Honorar wird von dem Director nach vorläufiger Besprechung mit dem Lehrer festgestellt und durch den ersteren eingehoben. Ausnahmsweise bewilligt das Staatsministerium für solche Lehrer auch Remunerationen. [1])

10. Die Pensionsberechtigung der Directoren und Lehrer an Staats-, Fonds- und Communalgymnasien richtet sich insoferne nach dem allgemein für Beamte gültigen Normale [2]), als sie mit dem zurückgelegten 10. Dienstjahre eintritt [3]) und mit dieser Frist den Anspruch auf 1/3, mit dem zurückgelegten 25. Dienstjahre auf die Hälfte des Gehaltes (sammt Decennal- und Functionszulagen) gibt. Sie ist aber insoferne viel günstiger bemessen, als das Recht auf den Fortbezug des vollen Gehalts schon mit zurückgelegtem 30. Dienstjahre erworben wird. [4])

Wittwen und Waisen gebührt 1/3 vom letzten Gehalte (ohne Decennal- oder Functionszulage) des verstorbenen Familienhaupts, wobei jedoch der Betrag von 350 fl. als Maximum der Pension angesehen wird. Sind mehr als 3 unversorgte Kinder vorhanden, so gebührt für jedes unter dem Normalalter (für Knaben das 20., für Mädchen das 18. Jahr) stehende Kind ein Erziehungsbeitrag; die Summe dieser Beiträge und der Pension der Mutter darf den halben Gehalt des Verstorbenen nicht überschreiten.

Die Dienstzeit in der Eigenschaft eines Supplenten oder Nebenlehrers begründet weder für die eigene Person noch für hinterbliebene Angehörige irgend einen Versorgungsanspruch.

An Ordensgymnasien treten die aus dem Lehrstande scheidenden Mitglieder nur in die Verhältnisse der übrigen Angehörigen des Ordenshauses zurück.

11. Die Lehrgegenstände des Gymnasialunterrichts zerfallen in unbedingt obligate, relativ obligate und freie.

Unbedingt obligate Unterrichtsgegenstände, d. h. für alle ordentlichen Schüler ausnahmslos vorgezeichnete sind an sämmtlichen Gymnasien: Religion, Latein, Griechisch, Deutsch (und wo dieses nicht Muttersprache der Mehrzahl der Schüler ist, diese Muttersprache), Geographie und Geschichte, Mathematik, Naturgeschichte, Physik und philosophische Propädeutik.

[1]) Am häufigsten wird eine solche Remuneration für den Unterricht in der Kalligraphie, nicht ganz selten auch für jenen im Gesang und im Zeichnen ertheilt. Das Honorar für den Unterricht schwankt bezüglich der italiänischen Sprache zwischen 2 und 10 fl., bezüglich der französischen zwischen 2 und 20 fl., bezüglich der englischen zwischen 3½ und 13 fl., bezüglich des Gesangs zwischen 1 und 10 fl., bezüglich des Zeichnens zwischen 1 und 16 fl., bezüglich der Stenographie zwischen 2 und 10 fl., bezüglich des Turnens zwischen 1 fl. 20 kr. und 15 fl., doch gilt die unentgeltliche Zulassung ärmerer Schüler als Regel, während für die bemittelterern in den meisten Gegenständen der Betrag von 10 fl. die gewöhnliche Ziffer des Honorars wurde.

[2]) Pensionsnormale vom 26. März 1781.

[3]) Bis dahin besteht nur der Anspruch auf Abfertigung mit einem Jahresbetrag des Activitätsbezuges; bei vollständiger Erwerbsunfähigkeit kann auch hier schon die Pensionirung mit 1/4 des Gehalts eintreten.

[4]) Dienstjahre an Staats- und Fondsgymnasien werden von den Gemeinden bei der Pensionsberechnung stets berücksichtigt; ob umgekehrt, entscheidet von Fall zu Fall das Staatsministerium. Den im vorigen Decennium aus andern deutschen Staaten berufenen Directoren und Lehrern wurde regelmäßig die sofortige Pensionsfähigkeit zugestanden.

Classe	Religion	Lateinische	Griechische	Deutsche
		Sprache		
I.	2 Stunden Katholischer Lehrbegriff nebst kurzem Abrisse der Religionsgeschichte.	8 Stunden Formenlehre der wichtigsten regelmäßigen Flexionen, eingeübt in beiderseitigen Uebersetzungen aus einem Uebungsbuche. Memoriren, später häusliches Aufschreiben von Uebersetzungen.	—	4 Stunden Grammatik: zusammengesetzt Satz, Formenlehre des Verbum 1 St. Orthographische Uebungen 1 St. Lesen, Sprechen, Vortragen 1 St. Aufsätze 1 S Im 2. Sem.: ein Aufsatz je Woche oder alle 2 Wochen.
II.	2 St. Erklärung der gottesdienstlichen Handlungen der katholischen Kirche.	8 St. Formenlehre der selteneren und unregelmäßigen Flexionen, eingeübt wie in I. Memoriren, später auch häusliches Präpariren. Alle 14 Tage ein Pensum.	—	4 St. Grammatik: Satzverbindunge Verkürzungen ꝛc. Formenleh des Nomen 1 Stunde; ſo wie I. Classe. Ein Aufsatz, wenigstens alle Wochen als häusliche Arbeit
III.	2 St. Biblische Geschichte des alten Bundes.	6 St. 2 St. Grammatik: Casuslehre 4 St. Historia antiqua. Im 1. Semester alle Wochen ein Pensum, im 2. Semester alle 14 Tage. Präparation.	5 St. Regelmäßige Formenlehre mit Ausschluß der Verba in Uebersetzungen aus dem Lesebuche. Memoriren, Präpariren. Im 2. Semester alle 14 Tage ein Pensum.	3 St. 2 St. Lesen, Vortragen memorirter Gedichte und prosaisch Aufsätze. 1 St. Aufsätze. A 14 Tage ein Aufsatz als häusliche Arbeit.
IV.	2 St. Biblische Geschichte des neuen Bundes.	6 St. 2—3 St. Grammatik: Moduslehre 3—4 St. Caesar Bellum Gallicum, Auswahl aus Ovid. Alle Wochen ein Pensum. Präparation.	4 St. Verba in μι; das Wichtigste der unregelmäßigen Flexion. Grundbegriffe der Syntax. Uebersetzungen aus dem Lesebuche und Xenophon. Memoriren, Präpariren. Alle 14 Tage ein Pensum.	3 St. Wie Classe III. Das Wichtigste aus der Metr. Geschäfts-Aufsätze.
V.	2 St. Die geschichtlichen Entwicklungen und die Göttlichkeit der Offenbarung.	6 St. 5 St. Livius. Ovids Metam. 1 Stunde grammatisch-stilistische Uebungen. Präparation. Alle 14 Tage ein Pensum.	5 St. Xenophon, nachher Homers Ilias. Alle 8 Tage 1 St. grammatische Uebungen, Präparation mit Memoriren der Vocabeln. Alle 4 Wochen ein Pensum.	2 St. 1 St. Lectüre und Erklärung einer Auswahl von Musterstück aus der neueren Literatur. 1 St. Aufsätze. Alle 14 Tage ein Aufsatz als häusliche Arbeit.
VI.	2 St. Darstellung der speciellen Glaubenslehren.	6 St. 5 St. Sallust, Cicero, Caes. Bell. civ., Virg. Eclog. Georg. Aeneis. 1 St. grammatisch-stilistische Uebungen. Präparation. Alle 14 Tage ein Pensum.	5 St. 1. Sem.: Homers Ilias. 2. Sem.: Herodot. Alle 8 Tage 1 St. grammatische Uebungen. Präparation. Alle 4 Wochen ein Pensum.	3 St. 2 St. Lectüre und Erklärung einer Auswahl von Musterstücken aus der Literatur ſe Opitz mit gedrängter Uebersicht des Literarhistorischen. 1 S Aufsätze. Alle 14 Tage ein Aufsatz als häusliche Arbeit
VII.	2 St. Darstellung der katholischen Sittenlehre.	5 St. 4 St. Cicero Orat., Virg. Aeneis. 1 St. grammatisch-stilist. Uebungen. Präparation. Alle 14 Tage ein Pensum.	4 St. Homers Odyssee, Demosthenes kleine Staatsreden, Sophokles. Alle 14 Tage 1 St. grammatische Uebungen. Präparation, zuweilen ein an das Gelesene sich anschließendes Pensum.	3 St. 2 St. Fortsetzung und Schl wie VI. Classe. Nach Umst den in dieser oder in VI. C Lectüre einer Auswahl aus de Mittelhochdeutschen. 1 St. Au sätze. Alle 14 Tage ein Au satz als häusliche Arbeit.
VIII.	3 St. Geschichte der Kirche Christi.	5 St. 4 St. Tacitus, Horatius. 1 St. grammatisch-stilist. Uebungen, Präparation. Alle 14 Tage ein Pensum, statt dessen zuweilen ein lateinischer Aufsatz mit Beziehung auf die Lectüre.	5 St. Platon, Sophokles. Grammatik. Präparation und Pensum wie in VII.	3 St. 2 St. Lectüre einer nach äs tischen Gesichtspuncten geord ten Sammlung von Musterst in Verbindung mit ausg Aesthetik. 1 St. Aufsätze. Alle Tage oder 3 Wochen ein Auf als häusliche Arbeit.

Geographie und Geschichte	Mathematik	Naturgeschichte	Physik	Philos. Propädeutik
3 Stunden lemente der mathematischen und hysischen Geographie. Hauptuncte der politischen Geographie ls Grundlage des geschichtlichen Unterrichts.	3 Stunden. 1. Sem.: 3 St. Rechnen: Grundrechnungen mit unbenannten, einfach und mehrfach benannten Zahlen. 2. Sem.: 2 St. Anschauungslehre: gerade Linien, Winkel, Parallellinien. Construction von Dreiecken und Parallelogrammen, Veranschaulichung ihrer Haupteigenschaften. 1 St. Rechnen: gemeine und Decimal-Brüche.	2 Stunden 1. Sem. Säugethiere. 2. Sem.: Crustaceen, Insecten 2c.	—	—
3 St. lte Geschichte bis 476 n. Chr. it vorausgehender Geographie des in der Geschichte vorkommenden Landes, auf Grundlage er in Classe I. vorgetragenen Geographie.	3 St. 1. Sem.: 2 St. Rechnen, 1 St. Anschgsl. 2. Sem.: 1 St. Rechnen, 2 St. Anschgsl. Rechnen: Verhältnisse u. Proportionen, Regel-Detri mit ihren versch. Anwendungen, Maßkunde. Anschauungslehre: Größenbestimmung u. Berechnung d. 3- u. mehrseitigen Figuren. Verwandlg u. Theilung derselben. Eigenschaften d. Vierecke.	2 St. 1. Sem.: Vögel, Amphibien, Fische, Mollusken 2c. 2. Sem.: Botanik.	—	—
3 St. . Sem.: Mittlere Geschichte. . Sem.: Neuere Geschichte beide mit Hervorhebung der Hauptereignisse aus der Geschichte des österr. Staates.	3 St. vertheilt wie in II. Rechnen: 4 Species mit allgemeinen Zahlen, Potenziren, Ausziehen d. Quadrat- u. Kubikwurzeln, Permutationen, Combinationen. Anschauungslehre: der Kreis mit mannigfachen Constructionen in ihm und um ihn, Inhalts- u. Umfangsberechnung.	2 St. 1. Sem.: Mineralogie.	2 St. 2. Sem.: Allgemeine Eigenschaften der Körper, Aggregatzustände. Grundstoffe, Wärmelehre.	—
3 St. . Sem.: Schluß der neueren Geschichte. Zusammenfassende und ergänzende Wiederholung des geographischen Unterrichtes. . Sem.: Populäre Vaterlandskunde; als Einleitung hiezu eine kurze tabellarische Zusammenstellung der Hauptmomente der österr. Geschichte.	3 St. vertheilt wie in II. Rechnen: Zusammengesetzte Verhältnisse mit Anwendungen; Gleichungen des 1. Grades mit 1 Unbekannten. Anschauungslehre: Stereometrische Anschauungslehre. Lage von Linien und Ebenen gegen einander, körperliche Winkel, Hauptarten der Körper. Oberflächen- und Inhaltsberechnung.	—	3 St. Mechanik, Akustik, Optik, Magnetismus, Elektricität, Hauptpuncte der Astronomie und physischen Geographie.	—
3 St. lte Geschichte bis zur Unterjochung Griechenlands durch die Römer.	4 St. 2 St.: Algebra: Zahlensystem, Begriff d. Addition, Subtraction 2c., nebst Ableitung der negativen, irrationalen, imaginären Größen. Die 4 Species in algebraischen Ausdrücken. Eigenschaften u. Theilbarkeit d. Zahlen. Vollständige Lehre v. d. Brüchen, Verhältnissen u. Proportionen. 2 St. Geometrie: Longimetrie u. Planimetrie.	2 St. 1. Sem.: Mineralogie in enger Verbindung mit Geognosie. 2. Sem.: Botanik in enger Verbindung mit Paläontologie und Geographie der Pflanzen.	—	—
3 St. Sem.: Römische Geschichte bis zur Völkerwanderung. Sem.: Mittlere Geschichte beiläufig bis Gregor VII.	3 St. vertheilt wie in II. Algebra: Potenzen, Wurzeln, Logarithmen, Gleichungen des 1. u. 2. Grades mit einer und mehreren Unbekannten. Geometrie: Trigonometrie und Stereometrie.	2 St. Zoologie in enger Verbindung mit Paläontologie und Geographie der Thiere.	—	—
3 St. Sem.: Mittlere Geschichte zum Ausgang des Mittelalters. Sem.: Neuere Geschichte bis zum Schlusse des 17. Jahrhunderts.	3 St. vertheilt wie in II. Algebra: Unbestimmte Gleichungen. Progressionen, Combinationslehre und binomischer Lehrsatz. Geometrie: Anwendung der Algebra auf die Geometrie. Elemente der analytischen Geometrie in der Ebene, nebst Kegelschnitten.	—	3 St. Allgemeine und besondere Eigenschaften der Körper, Chemische Grundlehren, Mechanik, Wellenlehre und Akustik.	2 St. Allgemeine Logik.
3 St. Sem.: Schluß der neueren Geschichte. Sem.: Kunde des österr. Staates, d. i. genauere Kenntniß der wesentlichsten erdkundlichen und statistischen Verhältnisse dieses Staates.	1 St. Uebungen im Auflösen mathematischer Probleme und in Beweisen von Lehrsätzen. Zusammenfassende Wiederholung des mathematischen Unterrichtes.	—	3 St. Magnetismus, Elektricität, Wärmelehre, Optik. Anfangsgründe der Astronomie und Meteorologie.	2 St. Empirische Psychologie.

Relativ obligate Unterrichtsgegenstände sind diejenigen, zwischen denen die Eltern oder ihre Stellvertreter die Wahl haben, jedoch so, daß der Gegenstand, auf welchen die Wahl fällt, für die betreffenden Schüler in jeder Beziehung in den Kreis der obligaten Lehrgegenstände tritt. Als solche erscheinen die Landessprachen, wenn nämlich deren mehrere nebst der deutschen in einem Lande gesprochen werden.

Alle anderen Unterrichtsgegenstände eines Gymnasiums sind ganz freie.

Mit Ausnahme der philosophischen Propädeutik erscheint jeder Obligatgegenstand sowohl im Unter- als im Obergymnasium; doch ist der Unterricht im letzteren nur in Bezug auf den Namen des Lehrgegenstands eine Wiederholung des im ersteren ertheilten, der Inhalt muß ein wesentlich neuer sein.

12. Jedes Gymnasium hat für jedes Schuljahr einen speciellen Lehrplan zu entwerfen, der innerhalb des allgemeinen Lehrplans bestimmt, wie weit der Unterricht in den Haupttheilen eines jeden Gegenstands fortschreiten soll, in welcher Sprache und Stundenzahl, mit welchen Schul- und Hausarbeiten er zu ertheilen ist.

Der allgemeine Lehrplan für die Obligatgegenstände gestaltet sich folgendermaßen:

(Siehe vorstehende Tabelle.)

13. Die wichtigste Abweichung von diesem allgemeinen Lehrplan findet für Gymnasien statt, an welchen das Deutsche nicht Muttersprache der Mehrzahl der Schüler ist. Dort stellt sich der Lehrplan für die deutsche und die Landessprache folgendermaßen:

(Siehe nachstehende Tabelle.)

Speciellere Abweichungen sind folgende:

a) In Capo d' Istria wird der Unterricht im Griechischen durch alle Classen auf je 3 Stunden beschränkt und der Ueberschuß dem Unterrichte im Deutschen zugewendet.

b) Zu Trient wird der Unterricht im Italiänischen durch alle Classen auf je 2 Stunden beschränkt.

c) Zu Kolomea werden die beiden Landessprachen (Polnisch und Ruthenisch) in einem combinirten Unterrichte von 3 wöchentlichen Stunden durch alle Classen gelehrt.

d) Zu Zara wird nebst der italiänischen und deutschen Sprache auch die serbisch-kroatische als unbedingt obligater Gegenstand gelehrt und deshalb der Unterricht im Griechischen eingeschränkt.

e) Aus dem gleichen Grunde beginnt zu Spalato der griechische Unterricht erst in der 5. Classe.

Einen ganz eigenthümlichen Lehrplan verfolgt das Feldkircher Gymnasium, welches in den Unterclassen gar keinen naturwissenschaftlichen Unterricht ertheilt und die hiefür entfallenden Stunden dem Latein zuwendet, mit der geometrischen Anschauungslehre erst in der 4. Classe beginnt, in der 7. und 8. aber Philosophie mit je 3 wöchentlichen Stunden lehrt. — Auch zu Ragusa werden die Lehrstunden für die einzelnen Gegenstände mannigfach abgeändert.

Endlich ist das Taborer Gymnasium bestimmt, ein Realgymnasium mit beträchtlichen Abweichungen vom allgemeinen Lehrplan [1]) und Combinirung der beiden untersten Classen für Gymnasiasten und Realschüler zu werden.

13. Die Einheit im Unterrichte ist aber nicht in dem bloßen Nebeneinanderstellen seiner Gegenstände, sondern hauptsächlich in ihrer engen Verkettung durch Be-

[1]) Die wesentlichsten Abweichungen bestehen im Folgenden:

α) die Religionslehre erhält auch in 8. nur 2 Stunden;

β) der lateinische Unterricht hat in 1. und 8. je 7, in 2.—5. je 6, in 6. und 7. je 5 Stunden;

γ) dem Griechischen sind in 3., 4., 6. und 7. je 4, in 5. 5, in 8. 6 Stunden zugewiesen;

δ) der geographische Unterricht tritt im Untergymnasium in den Vordergrund, der historische beschränkt sich auf die Hauptmomente der österreichischen Geschichte in 2., historische Erzählungen

Classe.	Deutsche Sprache.	Landessprache.
I.	3 Stunden Formenlehre. Einüben der Formen durch Uebersetzen in die Landessprache und umgekehrt; orthographische Uebungen; Lesen, Sprechen, Vortragen memorirter kürzerer Aufsätze. Alle 14 Tage eine schriftliche Hausarbeit.	2 Stunden Formenlehre. Lehre vom einfachen Satze. Die wichtigsten Lautgesetze in ihrer Anwendung auf Flexionslehre und Orthographie. Lesen mit sprachlicher und sachlicher Erklärung, Vortragen memorirter Lesestücke. Alle 14 Tage eine schriftliche Hausarbeit.
II.	3 St. Fortsetzung und Ergänzung der Formenlehre; mündliche grammatische Uebungen in der Schule. Orthographie, Lesen, Schreiben, Vortragen, schriftliche Hausarbeiten wie in 1.	2 St. Ergänzung der Formenlehre: Verbum ausführlich und im Verhältnisse zum deutschen Zeitworte. Lehre vom zusammengesetzten und abgekürzten Satz. Lesen ꝛc.
III.	2 St. Lehre von den Satzverbindungen und Perioden mit besonderer Bedachtnahme auf den Gebrauch von Tempus und Modus. Fortgesetzte Wortbildung, Sammeln und Einprägen von Wörtern. Lesen ꝛc.	3 St. Satzverbindungen. Periode mit besonderer Bedachtnahme auf den Gebrauch von Tempus und Modus. Das Wichtigste der Wortbildungslehre. Lesen ꝛc.
IV.	2 St. Wie in 3. sammt den Hauptpuncten der Verskunst.	3. St. Wie in 3. mit Berücksichtigung der stilistischen Seite des Lehrstoffs und dem Wesentlichsten der Verskunst.
V.	2 St. Lectüre und Erklärung einer Auswahl von Musterstücken aus der neuesten Literatur, Aufsätze. Alle 14 Tage ein Aufsatz als häusliche Arbeit.	2 St. Lecture mit Erklärung von Musterstücken aus der älteren Literatur, mit Uebersicht der entsprechenden Laut- und Formenlehre. Alle 14 Tage eine schriftliche Hausarbeit.
VI.	3 St. Lectüre und Erklärung von Musterstücken aus der Literatur seit Opitz, mit gedrängter Uebersicht des Literarhistorischen. Aufsätze ꝛc.	2 St. Lecture mit Erklärung von Musterstücken aus der späteren Literaturperiode.
VII.	3 St. Fortsetzung und Schluß aus 6.	2 St. Fortsetzung und Schluß aus 6.
VIII.	3 St. Lecture einer nach ästhetischen Gesichtspuncten geordneten Sammlung von Musterstücken in Verbindung mit ästhetischer Analyse. Declamationsübungen. Alle 2—3 Wochen ein Aufsatz als Hausarbeit.	2 St. Lecture einer nach ästhetischen Gesichtspuncten geordneten Sammlung von Musterstücken in Verbindung mit ästhetischer Analyse. Declamationsübungen. Alle 3—4 Wochen eine schriftliche Hausarbeit.

ziehung auf ein festes Ziel zu suchen, zufolge deren kein einzelner Gegenstand als allgemeiner Zweck des Gymnasiums verfolgt und deshalb jeder zu den übrigen in das ihm natürliche Verhältnis gebracht werden soll.

Der gesammte Gymnasialunterricht darf weder eine streng wissenschaftliche Form annehmen noch bloß gehäuftes Wissen mit vorzüglicher Anspruchnahme des Gedächtnisses sich zur Aufgabe setzen; er soll vielmehr auf Gründlichkeit der Kenntnisse, auf Vielseitigkeit der Behandlung einer Lehrvorstellung, auf möglichste Entwicklung der Denkkraft in allen seinen Theilen Rücksicht nehmen.

Da ferner der gesammte Gymnasialunterricht zum Ganzen der Erziehung gehört, so müßen alle Lehrgegenstände zu den Ideen der Religion und Sittlichkeit, ihrem gemeinsamen Mittelpuncte, zusammenstreben.

Ueber die Art und Weise, in welcher die einzelnen Obligatlehrgegenstände aufgefaßt und behandelt werden sollen, enthält der Organisationsentwurf eine Reihe trefflicher Andeutungen und Winke, deren Grundzüge auch hier in gedrängtester Kürze zusammengefaßt werden müßen, weil mit dem bloßen Namen eines Gegenstandes eigentlich nichts gesagt ist.

14. Für den Unterricht in der lateinischen Sprache ist das Ziel

a) im Untergymnasium: Grammatische Kenntnis der lateinischen Sprache, Fertigkeit in Handhabung ihrer Formen und Uebung im Uebersetzen eines leichten lateinischen Schriftstellers;

b) im Obergymnasium: Kenntnis der römischen Literatur in ihren bedeutendsten Erscheinungen und in ihr des römischen Staatslebens; Erwerbung des Sinnes für überhaupt stilistische Form der lateinischen Sprache und dadurch mittelbar für Schönheit der Rede.

Unerläßlich ist es hierbei, daß der Unterricht nach Maßgabe der einzelnen Lehrziele eine stetige, in sich wohl zusammenhängende Behandlung erhalte.

Im Untergymnasium ist vor allem unbedingte Festigkeit in der Formenlehre und den zur Satzbildung unentbehrlichsten Theilen der Syntax anzustreben, aber nicht sowohl durch die klare und präcise Darlegung und Aneignung der Regeln, als vielmehr durch einen Reichthum besonnen gewählter Uebungen, mündlicher und schriftlicher, in und außer der Schule, zu erreichen.

Demgemäß besteht der Lehrstoff von 1. in Einübung der regelmäßigen Declinationen, der Genusregeln, der Adjectiven, der wichtigsten Pronomina, der Grund- und Ordnungszahlwörter, der regelmäßigen Conjugationen, des Gebrauchs des Infinitivs nach einigen besonders wichtigen Verben und adjectivischen Prädicatsausdrücken, und des Gebrauchs des Conjunctivs nach einigen Conjunctionen des Grundes, der Absicht, Folge und Bedingung.

Der grammatische Unterricht muß mit der Uebersetzung verbunden sein und haben

in 3. und 4.; im Obergymnasium wird der allgemeine historische Unterricht im ersten Semester der 7. abgeschlossen, worauf die österreichische Statistik sich anreiht, in 8. detaillirte Geschichte der Griechen und Römer und allgemeine Culturgeschichte gelehrt wird;

ε) die mathematischen Lehrstunden des Untergymnasiums sind ganz dem arithmetisch-algebraischen Unterrichte zugewiesen, in 4. noch um 2 vermehrt, aber auch mit Buchführung, Zoll- und Wechselkunde belastet, der Geometrie in der 1.—3. je 2 eigene Stunden zugetheilt; im Obergymnasium hat auch 6. 4 mathematische Lehrstunden;

ζ) der naturhistorische Unterricht im Untergymnasium ist auf 4 Semester beschränkt, der physikalische im Obergymnasium beginnt schon in 6. mit 3 Stunden, hat in 7. 4 Stunden, während in 8. eine Stunde der Chemie und kosmischen Physik vorbehalten bleibt;

η) der Zeichnungsunterricht ist in 1. und 2. mit je 4 Stunden, der kalligraphische in 1. mit 1, in 2. mit 2 Stunden obligat.

Die Wiener Realgymnasien schließen sich genau dem allgemeinen Lehrplane an, und weisen nur in 1. und 2. je 1 Stunde des deutschen, in 3. 1 des griechischen Unterrichts den Naturwissenschaften zu. Zeichnen ist in 1.—4. mit je 4 Stunden obligat.

die Schüler nebst den theoretischen Lehren auch die vorkommenden lateinischen Vocabeln auswendig zu lernen. Späterhin ist wöchentlich eine halbe Stunde auf eine Schulcomposition zu verwenden und vom zweiten Semester an den Schülern zeitweise eine zweckmäßige Uebersetzungsübung zur häuslichen Bearbeitung aufzugeben. Diese schriftlichen Aufgaben haben sich genau an das durch die grammatischen Stunden erreichte Wissen unter möglichster Berücksichtigung des aus der Lectüre erworbenen Wortvoraths anzuschließen; jedoch nicht allein an das der letzten, oder einiger letzten Lehrstunden Angehörige, sondern mit steter Berücksichtigung des ganzen von den Schülern bereits gewonnenen Wissens.

Hinsichtlich der Correctur solcher schriftlichen Arbeiten in dieser Classe, sowie im ganzen Untergymnasium, bei welchen es allein auf die grammatische Richtigkeit ankommt, ist es dem Zwecke angemessen und genügt es, die Correctur mündlich in der Schule unter fortwährender Beschäftigung und ungesuchter Prüfung der Schüler vorzunehmen, wobei der Lehrer nach vollendeter Arbeit sich zu Hause nur zu überzeugen hat, ob die eingesammelten schriftlichen Arbeiten während der Correcturstunde von den Schülern auch richtig und mit Verständnis verbessert worden sind.

Der Lehrstoff von 2. ist: Ergänzung der regelmäßigen Formenlehre durch Hinzufügung der in Prima noch übergangenen Partien der Pronomina und Numeralia und der Adverbia; Unregelmäßigkeiten in Declination, Genus und Conjugation; der Accusativus cum infinitivo und Ablativi absoluti. Nebst der Bearbeitung und Correctur schriftlicher Aufgaben ist hier zu verlangen, daß sich die Schüler sowohl für die zunächst folgende grammatische Aufgabe als für den zu lesenden lateinischen Abschnitt des Lesebuchs präpariren.

Bei dem syntaktischen Unterrichte in 3. und 4. muß sich der Lehrer auf den nothwendigsten und unerläßlichsten Bereich der Regeln beschränken, das Eingehen in schwierigeres Detail vermeiden, innerhalb des so begränzten Gebietes aber volle Klarheit und die umfassendste Durchübung bei den Schülern zu erreichen bemüht sein. Die schriftlichen Aufgaben seien immer den individuellen Bedürfnissen des Curses entsprechend und mit Rücksicht auf die in den Classen vorwiegenden grammatisch-lexikalischen Schwächen der Schüler gewählt.

Im zweiten Semester von 4. sind die Schüler mit lateinischen Versen, namentlich mit Hexametern und Distichen, bekannt zu machen, indem der poetischen Lectüre eine Zusammenfassung der beim Lernen der Formenlehre vereinzelt vorgekommenen prosodischen Regeln und die Elemente der Metrik vorangeschickt werden.

Schon in 3. sind übrigens der Lectüre besondere Stunden, allerdings in der Hand des gleichen Lehrers, zu widmen, welchen auch keine Zeit durch Bearbeitung und Correctur der Compositionen entzogen werden darf.

Wenn im Untergymnasium eine volle Festigkeit in Anwendung der Formenlehre und der hauptsächlichsten syntaktischen Regeln erlangt ist, läßt sich die weitere Ausführung im Obergymnasium bei den stilistischen Uebungen und der Lectüre geben.

Rücksichtlich der stilistischen Uebungen, welche die grammatische Sicherheit bewahren und den Sinn für die Eigenthümlichkeit des lateinischen Ausdrucks in Hinsicht auf Wort- und Satzbildung erwecken sollen, ist zu beachten, daß die Ansprüche an Wortvorrath und Satzverbindung das von den Schülern durch die Lectüre, durch den grammatischen Unterricht und durch die vorausgegangenen Uebungen gewonnene geistige Vermögen nicht überschreiten dürfen, daß jedoch innerhalb dieser Grenzen [1]) für eine möglichst reichliche Uebung von allmählich steigender Schwierigkeit zu sorgen ist, welche durch die gewissenhafteste Correctur wahrhaft fruchtbringend gemacht werden muß. Ein Vortrag über

[1]) Die Uebersetzungsaufgaben im Anhange des Seyffartschen Uebungsbuches und der von Firnhaber in derselben Richtung gemachte umfassendere Versuch werden als Muster angesehen, wie in dieser Richtung vorgegangen werden solle.

lateinische Stilistik kann nur die Absicht haben, die im Laufe der Uebungen und der Lectüre vorgekommenen Bemerkungen unter allgemeine Gesichtspuncte zu sammeln. Aufgaben im Lateinschreiben zum Ausdrucke eigener Gedanken sind nur dann am Platze, wenn sie bloß eine modificirte Reproduction des Gelesenen erfordern.

Was die Lectüre aus Ovid, Livius, Cicero, Tacitus und Horaz betrifft, so ist nicht Umfang und Schwierigkeit des Gelesenen, sondern volles Verständnis und selbstthätige Aneignung desselben der Probestein für die Leistungen der Schule. Deshalb wird vor allem der gewissenhafte Versuch, durch Präparation selbstthätig in den Sinn einzudringen, für jeden Schüler unerläßlich. Hiezu tritt dann die Erklärung des Lehrers, welcher den Lehrstoff im steten Hinblicke auf das zu erreichende Ziel so mit den Schülern durchzuarbeiten hat, daß das Interesse und die Selbstthätigkeit aller geweckt und die Frucht derselben in echter wissenschaftlich humanistischer Bildung geerntet werde. Nur als Ergebnis eines solchen Verständnisses hat dann eine treue und geschmackvolle Uebersetzung ihren vollen Werth, und wirkt zugleich auf die grammatische und stilistische Kenntnis selbst zurück.

15. Für den Unterricht in der griechischen Sprache bildet das Lehrziel a) im Untergymnasium: grammatische Kenntnis der Formenlehre des attischen Dialektes nebst den nothwendigsten und wesentlichsten Puncten der Syntax; b) im Obergymnasium: gründliche Lectüre des Bedeutendsten aus der griechischen Literatur, soweit es die dem Gegenstande gestattete beschränkte Zeit zuläßt.

Der grammatische Unterricht ist in 3. und 4. nach denselben allgemeinen Grundsätzen zu ertheilen, wie der lateinische in den beiden untersten Classen, im Obergymnasium aber nur in solchem Maße zu erweitern, daß die Lectüre stets auf einem gründlichen grammatischen Verständnisse beruhe. Die Behandlung dieser letzteren hat sich genau der Methodik des lateinischen Unterrichts anzuschließen.

Solche Schüler, welche nicht in das Obergymnasium überzutreten bestimmt sind, können in 3. und 4. auf besonderes Ansuchen der Eltern über Gutachten des Lehrkörpers durch die politische Landesbehörde vom Erlernen des Griechischen enthoben werden. [1])

16. Der Unterricht in der Muttersprache verfolgt als Lehrziel:

a) im Untergymnasium: richtiges Lesen und Sprechen, Sicherheit im schriftlichen Gebrauche der Sprache ohne Verstöße gegen Grammatik und Orthographie, nebst Kenntnis der Formen der gewöhnlichen Geschäftsaufsätze und den Anfängen der Geschmacksbildung;

b) im Obergymnasium: Gewandtheit und stilistische Correctheit im schriftlichen und mündlichen Gebrauch der Sprache zum Ausdrucke eigener Gedanken; historisch erweiterte Kenntnis der Sprache; historische und ästhetische Kenntnis des Bedeutendsten aus der Nationalliteratur, daraus sich entwickelnde Charakteristik der Hauptgattungen prosaischer und poetischer Kunstformen.

Der grammatische Unterricht in der Muttersprache soll das Sprachbewußtsein an der bereits bekannten Sprache bilden, und hierdurch für die Schüler die nothwendige Grundlage liefern, auf welche der Unterricht der classischen Sprachen bauen kann. [2]) Demgemäß tritt bei diesem Unterrichte die Satzlehre in den Vordergrund, welche zunächst mit Wiederholung der aus dem Volksschulunterricht bekannten Lehre vom ein-

[1]) Die Lücke, welche hierdurch unleugbar in der grammatischen Ausbildung solcher Schüler in der Uebung des Denkvermögens durch die Formen der Sprache eintritt, bleibt nach dem allgemeinen Lehrplane unausgefüllt. An den Wiener Communalgymnasien wurde ihre Ausfüllung dadurch versucht, daß solche Schüler von philologisch gebildeten Lehrern einen gründlichen, streng grammatischen Unterricht in der französischen Sprache erhalten.

[2]) Aus diesem Grunde ist die in der lateinischen Sprache gebräuchliche grammatische Terminologie auch für den Unterricht in der Muttersprache anzuwenden.

fachen Satze beginnt und für 1. und 2. ihre Aufgabe in der Lehre vom zusammengesetzten Satze erschöpft. Auch der ergänzende Unterricht in der Formenlehre hat zunächst die bekannten Biegungsformen unter bestimmte Rubriken und Gesetze zu bringen und den üblichsten Sprachfehlern entgegenzuarbeiten.

In 3. und 4. sind dem grammatischen Unterricht an Gymnasien deutscher Muttersprache nicht mehr besondere Stunden gewidmet. Wohl aber hat der Lehrer seine Schüler im Anschluß an die Lectüre in die Hauptpuncte der Stilistik und Metrik einzuführen.

Die größte Vorsicht ist bei Einführung einer bestimmten Orthographie zu beobachten [1]), welche aber dann auch durch wohlgeordnete Dictando-Uebungen zur vollen Sicherheit gebracht werden muß. Die im gewöhnlichen Schriftgebrauche am häufigsten vorkommenden Fremdwörter sind jedenfalls den Schülern der 2. Classe genau bekannt zu machen.

Das Lesebuch muß nicht nur ausschließend solche Lesestücke aufnehmen, deren Form in ihrer Art eine classische ist, sondern dem Inhalte nach zugleich dazu dienen, den Lehrstoff anderer Unterrichtszweige derselben Classe zu beleben; es muß endlich auf die Schüler einen nachhaltigen Eindruck zu machen und auf Gemüth und Charakter einen veredelnden Einfluß zu üben geeignet sein. [2]) Richtiges Lesen eines jeden durchgenommenen Fragments, Wiedergeben seines Inhalts, grammatisches Zergliedern desselben, Memoriren werthvollerer poetischer und prosaischer Lesestücke sind die Aufgaben, welche bei dem Gebrauche des Lesebuchs an die Schüler gestellt werden müßen, wobei es von Wichtigkeit bleibt, daß das ganze Lesebuch in der Zeit, für welche es bestimmt ist, gelesen werde.

Die schriftlichen Aufgaben beschränken sich in 1. auf das einfache Wiedergeben kurzer mündlich vorgetragener Erzählungen und Beschreibungen; in den folgenden Classen gewinnt die Reproduction nach und nach an Freiheit und erhebt sich damit zu den Anfängen eigener Production, in 4. können auch einzelne umsichtig gewählte Aufgaben betrachtenden, reflectirenden Inhalts gegeben werden. Der Kreis, aus welchem die Aufgaben zu wählen sind, bezieht sich in 1. hauptsächlich auf die Gebiete der Geographie und Naturgeschichte; von 2. an wird es vorzüglich wünschenswerth, dieselben mit dem Geschichtsunterrichte in enge Verbindung zu setzen. Haben die Schüler Sicherheit gewonnen, sich über Gegenstände ihres Horizonts schriftlich auszudrücken, so kommt es in 4. nur darauf an, sie gelegentlich mit den äußeren Formen der Geschäftsaufsätze bekannt zu machen.

Um die Gewandtheit und stilistische Correctheit im Gebrauche der Muttersprache, welche das Obergymnasium von seinen Schülern verlangt, zu erreichen, müßen besonders hier die schriftlichen Aufsätze in der engsten Beziehung zum Inhalte der übrigen Lehrobjecte stehen, welche eben den Gedankenkreis der Schüler erweitern und denselben in klarem Denken durch die geistige Selbstthätigkeit der Schüler zu ihrem völligen Eigenthume machen; die Geschichte, die Lectüre der griechischen und römischen Classiker und die Beschäftigung mit der deutschen Literatur geben eine Fülle des passendsten Stoffs an die Hand. Durch Anknüpfung an die Lectüre erlangen auch die Aufgaben allgemein reflectirenden oder philosophischen Inhalts, zu denen man schließlich gelangt, jene individualisirende Umgestaltung, ohne welche sie aufhören würden, für die Bearbeitung durch Schüler angemessen zu sein. Die vorangehende Besprechung jeder Aufgabe vergegenwärtigt und sichert den erforderlichen Gedankeninhalt, darf aber niemals

[1]) Mit Festhaltung bestimmter Grundsätze für dieselbe beschäftigt sich jetzt, nachdem das in anderthalb Decennien gesammelte Material vorliegt, ein Comité des Vereins „Mittelschule."

[2]) Sollte die Literatur einer Sprache einen in den Schulen anwendbaren stofflichen Inhalt von genügender Menge und Mannigfaltigkeit nicht darbieten, so ist dem Mangel einstweilen durch gute Uebersetzungen abzuhelfen.

zu einem ängstlichen Binden an eine bestimmte Form ausarten. Eine Theorie des Stils findet ihren Platz nur im Anschluße an die Lectüre; sonst verliert sie jeden Einfluß auf die stilistischen Uebungen der Schüler.

Die durch den schriftlichen Gedankenausdruck vorbereitete Gewandtheit der mündlichen Rede findet in 8., wo die bestimmte Reife des Denkens bereits vorhanden ist, ihre Vervollständigung durch Redeübungen; je zwei Schüler wählen sich das Thema und theilen die Disposition dem Lehrer mit, die Vorträge unterliegen der mündlichen Kritik der Mitschüler, dann der Beurtheilung des Lehrers.

Die Literaturgeschichte ist, so weit sie sich auf die ältere und mittlere Zeit bezieht, überwiegend Geschichte der Sprachenentwicklung an der Hand der Chrestomathie, neben welcher der Schüler keines weitern Hilfsbuchs bedarf. Je weiter aber die Beschäftigung mit der Literaturgeschichte vorschreitet, desto mehr muß sie in möglichst ausgedehnter Lectüre gehaltvoller und charakteristischer Proben ihren Strebepfeiler finden, woran sich dann leicht Characteristiken solcher Werke knüpfen lassen, aus welchen sich keine Auszüge geben ließen, und die Entwicklung der Literatur in Beziehung zu der Gesammtentwicklung eines Volkes stellen. Von der neueren Literatur aber müßen die Schüler eine gründlichere Kenntnis durch eigene Lectüre größerer Werke gewinnen. Auch für die Literaturgeschichte bedarf der Schüler kein besonderes Hülfsbuch; der Lehrer wird das Erforderliche zur Lectüre hinzugeben, so daß diese und in ihr die eigene Thätigkeit der Schüler die Hauptsache des Unterrichts bildet.

Statt eines synthetischen Vortrags über Aesthetik, welcher für die Schüler meist nutzlos bleiben oder sogar verderblich wirken müßte, ist eine analytische Behandlung der ästhetischen Hauptbegriffe Aufgabe der 8. Classe, welche hierdurch die Mannigfaltigkeit des Gelesenen (aus classischen und neuern Sprachen) unter allgemeinem Gesichtspuncte zusammenfaßt, die verwandten Kunstformen neben einander stellt, ihr Gleichartiges und ihre characteristischen Unterschiede auffindet.

17. Der Unterricht in einer zweiten Landessprache (oder der deutschen, falls sie nicht als Landessprache erscheint) beginnt schon in 1., falls die Mehrzahl der Schüler bereits Vorkenntnisse zu demselben mitbringt, sonst in 2. Das Ziel nähert sich im ersteren Falle dem für die Muttersprache gestellten, während es sich im letzteren Falle für das Untergymnasium auf die Fähigkeit des Sprechens und Verstehens, für das Obergymnasium auf grammatische Richtigkeit und Geläufigkeit des schriftlichen und mündlichen Ausdrucks und auf ausreichende Kenntnis der Literatur in ihren bedeutendsten, Geist und Charakter bildenden Stoffen beschränkt. Der Unterricht in der deutschen Sprache ist auch dort, wo sie nicht als Unterrichtssprache erscheint, für alle Schüler unbedingt obligat, so daß keine Dispens von demselben stattfindet.

Wo zwei neuere Sprachen in dieser Art neben einander gelehrt werden, hat der Lehrer bei vorkommenden Anläßen stets auf die Eigenthümlichkeiten der einen und der andern parallelisirend aufmerksam zu machen.

Eine dritte Landessprache kann auch als relativ obligater Gegenstand für Schüler, welche darin keine Vorkenntniße besitzen, erst in 5. eintreten, und muß für solche Schüler ihr Ziel in der Sicherung eines grammatisch-richtigen Sprechens und Schreibens finden.

18. Das Lehrziel des geographisch-historischen Unterrichts ist:

a) im Untergymnasium: übersichtliche Kenntnis der Erdoberfläche nach ihren natürlichen und politischen Eintheilungen; Uebersicht der wichtigsten Begebenheiten aus der Völkergeschichte, mit besonderer Berücksichtigung der hervorragendsten Persönlichkeiten und Kenntnis des chronologischen Zusammenhanges;

b) im Obergymnasium: Uebersicht über die Hauptbegebenheiten der Weltgeschichte in ihrem pragmatischen Zusammenhange; genauere Kenntnis von der geschichtlichen Entwicklung der Griechen und Römer und von dem gegenwärtigen Zustande des österreichischen Staates.

Der Lehrplan unterscheidet für diesen Unterrichtsgegenstand einen zweifachen Lehrgang, je nach den verschiedenen Seiten des Interesses, welche er mit vollem Rechte verschiedenen Lebensaltern und Bildungsstufen darbietet.

Nachdem ein volles Jahr darauf verwendet worden ist, den Schülern ein genaues Bild der Erde nach ihren natürlichen Abgrenzungen und den allgemeinsten Scheidungen von Völkern und Staaten einzuprägen und das Wissen dieser Thatsachen durch innige Vertrautheit mit der Landkarte und ihrer Benützung zu stützen, tritt die Geographie im weitern Verlaufe des Gymnasialunterrichts in engste Beziehung zur Geschichte, so daß auch für erstere fortan das Verhältnis der Erde zum Menschen, des Landes zum Volke als der Hauptgesichtspunct sich geltend macht. [1])

Der historische Unterricht in 2., 3. und 4. muß den Nachdruck auf einfache und lebendige Darstellung einflußreicher äußerer Ereignisse, Schilderung großer Charaktere, Beschreibung merkwürdiger Einrichtungen u. dgl. legen, und bei der Wiederholung namentlich sicheres und richtiges Wiedererzählen mit fester Einprägung der wichtigsten Namen und Jahrzahlen fordern. Die für Schüler des Untergymnasiums vorzüglich schwierige neuere Geschichte läßt sich am erfolgreichsten mit steter Rücksichtnahme auf die Hauptdaten der österreichischen Geschichte lehren, als deren Abschluß sodann die Schilderung des Kaiserstaats nach seinen wichtigsten und leichter faßlichen erdkundlichen und statistischen Verhältnissen, im Zusammenhange mit einer Wiederholung der gesammten sogenannten politischen Geographie, erscheint.

Für die zweite Stufe des geschichtlichen Unterrichts, in 5.—8., bildet das genaue Verständnis des pragmatischen Zusammenhangs der Begebenheiten und die klare Einsicht in die Entwicklung der Staaten, ihrer Verfassung und Cultur das wichtigste Moment, mit dessen Hervorhebung die Kenntnis der allgemeinen Geschichte auf den im Untergymnasium gewonnenen Grundlagen fortwährend zu erweitern und zu befestigen ist. Bei aller vorwiegenden Wichtigkeit der griechischen und römischen Geschichte darf aber jene des Mittelalters und der Neuzeit keineswegs in den Hintergrund gedrängt, sondern muß auch die Uebersicht der Hauptwendepuncte der neuesten Geschichte bis zur Gegenwart fortgesetzt werden. [2]) Besonders bildend und anregend wirken auf dieser Stufe des Unterrichts schriftliche Repetitionen größerer Abschnitte unter bestimmten sachlichen Gesichtspuncten.

Die österreichische Statistik, welche als das letzte Element des gesammten geographisch-historischen Unterrichts auftritt, soll ohne Ueberbürdung des Gedächtnisses möglichst vollständige Belehrung über die Ethnographie des Kaiserreichs, Staatsverfassung und Staatsverwaltung und über die wichtigsten Beziehungen materieller und geistiger Production in Oesterreich gewähren, und besonders jene Puncte betonen, welche keinem gebildeten Oesterreicher fremd bleiben dürfen.

19. Für den Unterricht in der Mathematik erscheint als Lehrziel:

a) im Untergymnasium: Sicherheit im Zahlenrechnen, Durchübung der praktisch wichtigsten Rechnungsarten, Kenntnis der geometrischen Gestaltungen, ihrer Beziehungen und Gesetze, nicht auf strengen Beweis, sondern auf methodisch geleitete Anschauung basirt;

[1]) Da sich factisch von 2. an der geographische Unterricht in vielen Gymnasien auf gelegentliche Einflechtung geographischer Notizen, ohne Rücksicht auf ihren innern Zusammenhang, auflöste, so pflegt man in neuester Zeit in den speciellen Lehrplänen jeder Classe ein feststehendes Pensum und eine bestimmte Stundenzahl für diesen Unterricht zuzuweisen.

[2]) Der Ministerialerlaß vom 20. Oct. 1850, welcher „die Tagesgeschichte und die mit ihr zunächst zusammenhängende“ vom Gymnasialunterrichte ausschließt, wurde bald dahin interpretirt, daß derselbe bei dem J. 1815 abzubrechen sei, bis in neuester Zeit eine richtigere Auffassung sich Bahn brach, welche zu den Bestimmungen des Organisationsentwurfs zurückführte.

b) im Obergymnasium: Kenntnis und Durchführung der elementaren Algebra und Geometrie, als streng beweisender Wissenschaften.

Der arithmetische Unterricht im Untergymnasium hat den Zweck, die elementaren Fertigkeiten vollständig und sicher anzueignen, welche dem praktischen Bedürfnisse der unmittelbar in das Leben übertretenden Schüler genügen und den algebraischen Unterricht im Obergymnasium vorbereiten. Er muß demnach das volle Verständnis jeder Rechnungsoperation mit der Gewandtheit der Ausführung und der Kenntnis jener Verhältnisse des wirklichen Lebens verbinden, auf welche die Rechnung angewendet wird.[1]) Die Elemente der Algebra, welche schon in 3. damit in Verbindung treten, dienen theils dazu, das Wurzelausziehen verständlich zu machen, theils mittelst des Ansatzes der Gleichungen die Schüler zu selbständigem Nachdenken bei dem Uebersetzen äußerlicher Data in die Sprache der Rechnungszeichen zu nöthigen. Für alle diese Zwecke bedarf das Untergymnasium kein Lehrbuch, sondern nur ein Uebungsbuch.

Die vielfach angefeindete geometrische Anschauungslehre hat die Aufgabe, durch Uebungen, in welchen sich Zeichnen und Rechnen enge mit einander verbinden und gegenseitig unterstützen, die mathematische Phantasie zu wecken und zu bilden, die ohne solche Vorbereitung nur sehr schwer in einem vorgeschritteneren Lebensalter in die erforderliche nachhaltige Thätigkeit versetzt werden kann.

Im Obergymnasium ist die begriffliche Einsicht in den wissenschaftlichen Zusammenhang der Rechnungsoperationen und Zahlgrößen als Hauptaufgabe des algebraischen Unterrichts anzusehen, ohne jedoch dem theoretischen Vortrage des Lehrers ein allzu großes Uebergewicht gegen die Uebungen in mannigfacheren und schwierigen Operationen einzuräumen. Eben so genügt für die geometrische Seite des Unterrichts im Obergymnasium nicht eine umfassende Kenntnis von Sätzen und Beweisen, sondern muß die Fähigkeit hinzutreten, für Lehrsätze und Aufgaben, welche unmittelbare und einfache Anwendungen bereits gekannter und verstandener Lehrsätze sind, selbst die Beweise und Auflösungen zu finden.

Für den Erfolg des gesammten mathematischen Unterrichtes im Obergymnasium ist es von besonderer Wichtigkeit, daß der Lehrer öfters eine Lehrstunde zur Ausarbeitung einer Composition verwenden lasse.

In 8. spielen diese Uebungen die Hauptrolle, zumal die sonst regelmäßig zu fordernden Hausaufgaben von derselben ausgeschlossen erscheinen.[2])

20. Der Unterricht in der Naturgeschichte hat zum Ziele:

a) im Untergymnasium: eine auf Anschauung gegründete, im Unterscheiden und charakteristischen Bestimmen geübte Bekanntschaft mit dem Wichtigsten aus den drei Naturreichen;

b) im Obergymnasium: eine systematische Uebersicht der drei Naturreiche.

Die Auswahl und Anordnung der Gegenstände des naturhistorischen Unterrichts im Untergymnasium und der Umfang ihrer Behandlung hat sich vorzugsweise nach dem Bildungszustande und der Fassungskraft der Schüler zu richten, auf deren Geist er beschäftigend und bildend einwirken soll.

Schon in der Zoologie, welcher sich das Interesse des Knabenalters für die Natur am sichersten zuwendet, sind aber die durch gleiche charakteristische Merkmale bezeichneten Gruppen unter einem gemeinsamen Namen zusammenzufassen und deshalb auch bei der Beschreibung nicht nur die ohnehin sogleich in die Augen fallenden Eigenschaften der Thiere, sondern auch solche minder auffällige zu erwähnen, welche für die Cha-

[1]) Doch soll dieser Unterricht nicht mit dem (seinerseits schon unhaltbar gewordenen) für Realschulen vorgezeichneten aus der Buchhaltung, Zoll- und Monopolsordnung, Wechselkunde u. dgl. verwechselt werden.

[2]) Die im Organisationsentwurfe angedeutete Einbeziehung der sphärischen Trigonometrie in den Gymnasialunterricht wurde späterhin wieder aufgegeben.

rakteristik von Wichtigkeit sind, insoweit sie den Schülern mit den eben zu Gebote stehenden Hülfsmitteln vor Augen geführt werden können; Thiere, welche nicht wenigstens in guten Abbildungen vorgezeigt werden können, sind höchstens bei besonderer Wichtigkeit zu erwähnen. Auf die Lebensweise der Thiere und ihre Beziehungen zum Menschen ist besondere Rücksicht zu nehmen. Naturgetreue, lebhafte und gut geschriebene Schilderungen aus diesen Gebieten können für die Privatlectüre empfohlen werden.

Bezüglich der Botanik ist es nothwendig, schon im Untergymnasium mit der Organographie und Terminologie zu beginnen. Als Ziel des Unterrichts ist anzusehen, daß der Schüler an einer Anzahl charakteristischer Gewächse die einzelnen Organe zu erkennen und in den richtigen Ausdrücken zu beschreiben vermöge. Ohne Rücksicht auf ein System soll hierbei vom Leichteren zum Schwereren aufgestiegen und durch Mannigfaltigkeit der vorgelegten Formen eine möglichst ausgedehnte Kenntnis der Terminologie erzielt werden.

Bei der nothwendig werdenden Auswahl der vorzuzeigenden Mineralien sind diejenigen namentlich zu berücksichtigen, welche durch ihre Verbreitung und ihren Nutzen besonders wichtig, oder in naturwissenschaftlicher Hinsicht mehr als andere merkwürdig sind.

Die technologische und teleologische Seite der Naturgeschichte ist bei der Beschreibung und Erzählung von Naturgegenständen stets hervorzuheben, um zwischen der täglichen Erfahrung, dem naturgeschichtlichen Wissen und dem religiösen Glauben eine förderliche Verbindung herzustellen [1]).

Die im Untergymnasium gesammelten Kenntnisse sollen im Obergymnasium zur Anwendung kommen und soll auf ihnen fortgebaut werden. Hier ist vor allem die Kenntnis der einzelnen Mineralien und Pflanzen, ihrer systematischen Ordnung und ihrer geographischen Verbreitung zu erwerben, bei der Auswahl der Objecte aber vorzugsweise diejenigen am Orte vorkommenden zu berücksichtigen, welche für die Menschen eine besondere Wichtigkeit haben.

Ebenso ist den Schülern auf Grundlage der bereits erworbenen Summe von zoologischen Kenntnissen eine systematische Uebersicht über die Wirbel- und Gliederthiere und ihre geographische Verbreitung zu geben; hierbei liegt jedoch dem Lehrer die schwierige Aufgabe ob, den Schülern eine Vorstellung von dem unendlichen Reichthum der übrigen Thierwelt zu verschaffen, welche in sich viel mehr Material für die Erweiterung der Ideen birgt, als Wirbelthiere und Gliederthiere zusammengenommen. Allerdings kann diese Vorstellung nur eine verhältnismäßig beschränkte sein, und der Lehrer hat sich in der Auswahl der näher zu beschreibenden Objecte an dasjenige zu halten, was die Fauna der nächsten Umgebung und die Sammlung des Gymnasiums bietet. Dagegen ist auch hier auf die Beziehungen der Thiere zum Menschen, auf die mächtigen Effecte, welche oft durch Zusammenwirken vieler Individuen hervorgebracht werden, auf ihren Einfluß auf die Gestaltung der Erdoberfläche u. s. w. die gebührende Rücksicht zu nehmen [2]).

21. Der Unterricht in der Naturlehre hat zum Ziele:

a) im Untergymnasium: Kenntnis der leichter faßlichen Naturerscheinungen und

[1]) An den Wiener Communalgymnasien wird die Naturgeschichte schon in 4 Semestern abgeschlossen, hat aber statt der 5 im allgemeinen Lehrplane ihr am Untergymnasium zugewiesenen Stunden deren 6 für sich, jedoch ohne Vermehrung des Lehrstoffs, so daß die Vermehrung der Stundenzahl nur zur Vermehrung des Demonstrirens und Vorzeigens, also zur Steigerung der bildenden Kraft des naturhistorischen Unterrichts, benützt werden soll.

[2]) Die im ursprünglichen Sinne des Organisationsentwurfes gelegene Ueberweisung der physischen Geographie, Geognosie, Physiologie und Geographie der Pflanzen und Thiere in 8. ist niemals verwirklicht worden; die Beseitigung derselben hat aber auch vielfache Versuche zur Entwerfung zweckmäßigerer Lehrpläne für den naturhistorischen Unterricht hervorgerufen.

ihrer Gesetze, soweit diese durch Versuche ohne besondere Anwendung der Mathematik ermittelbar sind, und der verständlichsten praktischen Anwendungen;

b) im Obergymnasium: wissenschaftlich begründete Kenntnis der Naturgesetze, soweit hiezu die Mittel der Elementarmathematik hinreichen, und Anwendung derselben zur Erklärung der Naturerscheinungen.

Der Unterricht im Untergymnasium soll denjenigen Schülern, welche nach der 4. Classe in praktische Berufe übergehen, eine Uebersicht der wichtigsten Naturgesetze geben und für die zum Obergymnasium gelangenden Schüler die Grundlage weiterer Verarbeitung bieten. Die richtige Wahl und Benützung der Versuche bildet hier die Hauptsache, wobei wohl auch der hierbei erübrigenden Lücken der Erkenntnis gedacht werden kann, welche erst mit Hülfe der Mathematik sich ausfüllen lassen. An diesen Unterricht muß sich nun derjenige des Obergymnasiums anschließen, und durch Erweiterung und wissenschaftliche Begründung seines Materials das Interesse steigern, die Einsicht gründlicher und zuverlässiger machen[1]).

22. Indem aus wohlerwogenen Gründen, in Anerkennung der Schwierigkeit und des hohen Werthes eines gründlichen Studiums der Philosophie, das bloß elementare aus der 7. und 8. Classe verwiesen wurde, mußte jedoch die Vorbereitung zu diesem Studium, welche in jedem Unterrichtsgegenstande des Gymnasiums liegt, durch den Unterricht in der philosophischen Propädeutik ergänzt werden, als dessen Aufgabe nur die Ergänzung der Erfahrungskenntnisse von der Außenwelt durch erfahrungsmäßige Auffassung des Seelenlebens, und die zusammenhängende Kenntnis der allgemeinsten Gedankenformen als Abschluß des bisherigen und als Vorbereitung des bevorstehenden strengeren wissenschaftlichen Unterrichts betrachtet werden kann.

Dieser Unterricht umfaßt also einerseits die formale Logik, deren Gesetze in ihren wesentlichen Grundzügen von allen philosophischen Systemen anerkannt und dem Schüler nur zum Bewußtsein gebracht werden, nachdem er ihnen längst schon auf verschiedenen wissenschaftlichen Gebieten zu folgen gelernt hat. Auf der andern Seite erstreckt er sich auf die empirische Psychologie, welche die reichhaltigsten Beziehungen auf das aus der Geschichte und Literatur Bekannte darbietet und zu einem erfolgreichen Anlasse weiteren Nachdenkens über dasselbe wird.

An die letztere, welche nach allen ihren Richtungen die Nothwendigkeit einer philosophischen Forschung zum Bewußtsein bringt, soll sich endlich eine Nachweisung der Aufgaben der Philosophie zur Ergänzung und Sicherung aller Theile des Gymnasialunterrichts anschließen; doch ist diese „Einleitung in die Philosophie" bei der unverkennbaren Schwierigkeit einer Abgrenzung ihres Lehrstoffes und einer Fernhaltung jeder Bevorzugung dieses oder jenes philosophischen Systems an den meisten Anstalten noch nicht zur Verwirklichung gelangt.

23. Auf den Unterricht in der Religionslehre bezieht sich der Organisationsentwurf nicht; eine entsprechende Einrichtung desselben für Katholiken wurde späterhin zwischen den Bischöfen und dem Unterrichtsministerium vereinbart[2]).

Der Lehrstoff der 1. Classe soll sich stets enge an den gleichartigen Unterricht in der Volksschule anschließen; der Katechismus, einfach, klar und für das Gedächtnis berechnet, muß auswendig gelernt werden. So wie aber schon hiebei die Anknüpfung von Nutzanwendungen und Betrachtungen Aufgabe des Katecheten ist, so soll er insbesondere die Liturgik und die Religionsgeschichte benützen, um nicht nur die gesammte

[1]) An den Wiener Communalgymnasien ist die ganze 3. und 4. Classe mit je 3 Stunden dem physikalischen Unterrichte eingeräumt, weil innerhalb desselben der anorganischen Chemie mindestens ein volles Semester eingeräumt werden soll, um der großen Bedeutung, mit welcher sie in die Lösung vieler naturwissenschaftlicher Probleme eingreift, schon auf dieser Stufe des Unterrichts entsprechend Rechnung tragen zu können.

[2]) Lehrplan, von einem Comité der bischöflichen Synode zu Wien im J. 1849 entworfen, vom Ministerium am 5. Oct. 1850 gutgeheißen.

Glaubenslehre in einer der Jugend zusagenden Fassung zu vergegenwärtigen, sondern auch das Gesetz des christlichen Lebens den Herzen der Schüler einzuprägen [1]).

Der Religionsunterricht in 5.—6. hat vorzüglich die Gründe der christlichen Ueberzeugung den Schülern zum Bewußtsein zu bringen und die Befriedigung der geistigen Bedürfnisse, welche ohne Offenbarung nicht behoben werden könnten, nachzuweisen. Denselben Zweck verfolgt die Geschichte der christlichen Kirche in 8. und bildet hierdurch den besten Schlußstein des religiösen Unterrichts am Gymnasium.

Auch der evangelische, griechisch-orientalische und israelitische Religionsunterricht nimmt den andern Lehrgegenständen gegenüber keine Ausnahmsstellung ein; er ist nach Thunlichkeit in den Gymnasiallocalitäten zu ertheilen, von den Directoren und Inspectoren zu überwachen und hinsichtlich seiner Resultate der gleichen Behandlung mit den übrigen Gegenständen zu unterziehen.

Für die Schüler aller Confessionen ist auch die Theilnahme an dem Gottesdienste und den religiösen Uebungen ihres Glaubensbekenntnisses vorgezeichnet, weshalb die israelitischen Schüler an den betreffenden Festtagen vom Schulbesuche zu dispensiren sind.

24. Unter den freien Lehrgegenständen [2]) hat die Kalligraphie die weiteste Verbreitung erlangt, weil im Untergymnasium jedem Schüler vom Lehrkörper auferlegt werden kann, durch einen bestimmten Zeitraum am Unterrichte im Schönschreiben theilzunehmen, weshalb regelmäßig sämmtliche Schüler der 1. und 2. Classe (welche 2 wöchentliche Unterrichtsstunden weniger für unbedingt obligate Gegenstände haben) und einzelne der 3. und 4. Classe sich in dieser Lage befinden [3]).

Eben so entbehrt fast kein Gymnasium des Gesangunterrichts [4]). Der Director im Einvernehmen mit dem Gesanglehrer schließt unter den sich meldenden Schülern jene aus, welche entweder gar kein Talent für Musik und Gesang besitzen oder durch ihr sonstiges Betragen Anstoß geben, und sondert die übrigen in die Abtheilung der Knaben- und der Männerstimmen, deren jede wöchentlich 2 Stunden Unterricht erhält. Der Unterricht hat Bildung des Geschmacks und Veredlung des Gemüths zur Hauptaufgabe, soll aber nebstbei auch zur Hebung und Verbesserung des Kirchengesangs dienen.

Ein specieller Unterricht in der Musik findet nur an den Gymnasien zu Seitenstätten, am Freinberge, zu Feldkirch, Braunau und Beneschau statt.

Hingegen ist der Unterricht im Zeichnen ein sehr häufig üblicher. Auch bei ihm soll vorzugsweise der allgemein bildende Charakter, nicht die Erlangung einer gewißen Fertigkeit betont werden, weshalb seine obligatorische Einführung mindestens in 1. und 2. wiederholt in Anregung kam [5]).

An nicht wenigen Oberclassen hat sich der Unterricht in der Stenographie

[1]) An den Gymnasien Galiziens und der Bukowina kann die Liturgik auch in 4. verlegt werden.

[2]) Gar keine freien Lehrgegenstände kommen vor an den Gymnasien zu Jung-Bunzlau, Buczacz, Drohobycz, Sign und dem Communalgymnasium in Verona.

[3]) Derlei Schüler sind auch der Honorarpflicht enthoben, weshalb eben die Lehrer des Schönschreibens in der Mehrzahl Remunerationen für diesen Unterricht beziehen.

[4]) Nur zufolge besonderer Verhältnisse fehlt derselbe momentan in Krems, Horn, Triest, Innsbruck, Hall, Roveredo, Schlan, Kremsier, Trübau, Freiberg, Straznic, am evangelischen Gymnasium in Teschen, am akademischen in Lemberg und Krakau, in Stanislau, Neu-Sandec, Zara, Ragusa und an sämmtlichen lombardisch-venetianischen Gymnasien (mit Ausnahme des einen zu Venedig).

[5]) Er fehlt nur am Freinberge, in Neustadtl, Capo d'Istria, Mitterburg, Innsbruck, Brixen, Trient, Roveredo, Leitmeritz, Böhm. Leipa, Jičin, Reichenau, Deutschbrod, Beneschau, Nikolsburg, Kremsier, Straznic, Freiberg, am Lemberger akademischen Gymnasium und Franz-Josephs-Gymnasium, zu Stanislau, Brzezan, Bochnia, Suczawa, Zara, Spalato, Ragusa und Treviso. Obligat ist er an den Wiener Communalgymnasien (für 1.—4.) und zu Tabor (für 1. und 2.)

eingebürgert [1]). Für denselben ist nur das Gabelsbergersche System zuläßig, indem die Vertreter anderer Systeme an die Hochschulen und höheren technischen Anstalten verwiesen werden.

Unter den modernen Sprachen erscheint am häufigsten als freier Gegenstand die französische [2]); die italiänische, abgesehen von ihrer Einrechnung unter die obligaten Gegenstände einzelner Anstalten, an den meisten Gymnasien von Oesterreich unter der Ens (außer Neustadt, Krems und Horn), zu Linz, Kremsmünster und Salzburg, an den Gymnasien von Steiermark, Kärnten und Krain (außer St. Paul und Krainburg), auf der Altstadt und Kleinseite zu Prag, in Neuhaus, Pilsen, Brünn, Straznic, Troppau, am katholischen Gymnasium zu Teschen, an beiden vollständigen zu Lemberg und in Kolomea; die englische endlich am theresianischen und Josephstädter Gymnasium zu Wien, zu Kremsmünster, Botzen, Feldkirch, Brünn, Olmütz, Troppau und am katholischen Teschner Gymnasium [3]).

Der auch vom Organisationsentwurfe betonte Turnunterricht bricht sich nur allmählich Bahn; in Galizien (außer Tarnopol), Dalmatien (außer Spalato) und dem lombardisch-venetianischen Königreiche fehlt er noch ganz [4]).

25. Bezüglich der Lehrbücher gilt für die Gymnasien das System der Zulassung. Die Genehmigung für die Wahl eines solchen Buchs wird vom Staatsministerium ertheilt; aus dem Verzeichnisse der allgemein adprobirten [5]) kann jeder Lehrkörper frei

[1]) So am akademischen, theresianischen und Josephstädter Gymnasium zu Wien, zu Krems, Linz, Salzburg, Laibach, Innsbruck, Meran, Botzen, Brixen, Feldkirch, Roveredo, Prag-Altstadt und Prag-Kleinseite, Neuhans, Klattau, Pilsen, Leitmeritz, Böhmisch-Leipa, Brünn, Olmütz, Znaim, Iglau, Nikolsburg, Kremsier, Troppau, am Teschner katholischen Gymnasium, zu Neu-Sandec, Rzeszów, Suczawa, Spalato, an einem Venediger Gymnasium. Minder zweckmäßig haben sich diesen Unterricht auch die Untergymnasien von Horn und Hall angeeignet.

[2]) Sie fehlt zu Horn, Salzburg, Klagenfurt, St. Paul, Neustadtl, Krainburg, Capo d'Istria, Mitterburg, Botzen, Brixen, Hall, Roveredo, Schlan, Budweis, Pilsen, Saaz, Brüx, Leitmeritz, Jičin, Braunau, Reichenau, Deutschbrod, Beneschau, Znaim, Nikolsburg, Straznic, Trübau, Freiberg, Sambor, Stanislau, Neu-Sandec, Bochnia, Suczawa, Zara, Spalato, Ragusa, an einem Venediger Gymnasium, zu Vicenza, Verona, Padua, Mantua, Treviso, Bassano. Der Unterricht, welcher in der 3. und 4. Classe der Wiener Communalgymnasien beabsichtigt wird, ist übrigens ein wesentlich verschiedener.

[3]) Ueberdies wird (abgesehen von dem obligatorischen Unterrichte in den Landessprachen) am theresianischen und Schottner Gymnasium die ungrische und böhmische (am erstern überdies die kroatische und polnische), zu Melk die ungrische, zu Tabor die slovenische, zu Troppau die polnische Sprache als freier Gegenstand gelehrt, in gleicher Weise zu Feldkirch und am Teschner evangelischen Gymnasium die hebräische, in Botzen die arabische.

[4]) Ebenso entbehren ihn noch das Schottner und Josephstädter Gymnasium in Wien, die Gymnasien zu Neustadt, Seitenstätten, Horn, am Freinberge, zu Neustadtl, Krainburg, Capo d'Istria, Mitterburg, Meran, Brixen, Hall, Trient, Schlan, Pisek, Brüx, Leitmeritz, Jičin, Königgrätz, Braunau, Reichenau, Deutschbrod, Beneschau, Straznic, Trübau und Suczawa. Das System, welches bisher vorzugsweise in Uebung stand, ist das Jahn-Spieß'sche. — Von sonstigen Fertigkeiten wird Schwimmen am theresianischen Gymnasium, zu Kremsmünster, Salzburg, Kremsier, am ersteren auch Tanzen, zu Kremsmünster und Görz Fechten in eigenen Stunden für Gymnasiasten gelehrt, während sie außerdem bezüglich dieser Fertigkeiten ganz auf den gemeinsamen Unterricht mit andern Schülern verwiesen sind.

[5]) Dieses Verzeichnis umfaßt für Gymnasien mit deutscher Unterrichtssprache:

a) Lateinische Grammatiken von M. Schinnagl und Ferd. Schultz (kleinere und größere); elementare Uebungsbücher von J. A. Dünnebier, M. Schinnagl und St. Wolf; Aufgaben zu Stilübungen von J. C. Grysar und K. Fr. Süpfle.

b) Griechische Grammatiken von A. Cappellmann, G. Curtius und R. Kühner; das Uebungsbuch von K. Schenkl.

c) Deutsche Grammatiken von J. Bauer und J. C. A. Heyse; deutsche Lesebücher von J. Mozart (7 Bände); mittelhochdeutsches Lesebuch von K. Weinhold.

wählen, und darf nur mit dem gewählten Buche nicht eher wechseln, als bis der Lehrcurs, für welchen es berechnet ist, absolvirt wurde. Die für den Religionsunterricht bestimmten Lehrbücher werden im Einvernehmen der Bischöfe mit den Regierungsbehörden festgestellt [1]).

Auch die Ausgaben der Classiker, welche in den Gymnasien gelesen werden wollen, sind aus den allgemein approbirten zu wählen, zumal im J. 1852 die Castigirung der meisten oder ihre Reduction auf einen geringeren Umfang nothwendig befunden wurde [2]).

Sehr beträchtlich ist aber die Zahl derjenigen Lehrbücher, deren Zulassung nur für ein einzelnes Gymnasium angesucht und ausgesprochen wurde, wie denn namentlich einem Lehrer, welcher ein solches Buch verfaßt hat, selten der Gebrauch desselben für seine eigenen Schüler verwehrt wird [3]).

Die Genehmigung kalligraphischer Vorlagen auf Grundlage sachverständiger Gutachten hat das Staatsministerium den Statthaltereien übertragen. Für den Zeichenunterricht wurde Grafe's Vorlagewerk empfohlen; doch kann hierbei, so wie für die Stenographie, der Lehrer in Uebereinstimmung mit dem Director jede beliebige Wahl

d) Allgemeine Geographie von J. Bellinger, V. F. Klun, Fr. W. Schubert und K. V. Zap; Vaterlandskunde von L. Ritter von Heufler, österreichische Statistik von V. Prasch und F. Schmitt.

e) Geschichte von J. Bumüller, W. Pütz (für Unter- und für Oberclassen), Th. B. Welter (Auszug), und A. Gindely (für Oberclassen).

f) Lehrbücher der Arithmetik von F. Moçnik (1.—4. Classe) und J. Strehl (1. und 2. Classe), der Algebra und Geometrie von Moçnik; Rechnungsbuch von E. Heis (kleineres und größeres); Hillardts geometrische Wandtafeln.

g) Naturgeschichte der drei Reiche von A. Pokorny; Anfangsgründe der Zoologie von W. Kukula; mineralogische Anschauungslehre von S. Fellöcker und J. Stocker; Zoologie von J. Giebel und O. Schmidt; Botanik von G. Bill; Mineralogie und Geognosie von S. Fellöcker.

h) Physik für Untergymnasien von A. Kunzek, F. J. Pisko, J. Schabus, H. Pick; Experimentalphysik von A. Freiherr von Baumgartner, A. Kunzek.

i) Philosophische Propädeutik von J. Ritter von Lichtenfels und R. Zimmermann; Grundriß der Logik von J. Beck und G. Lindner.

[1]) Regensburger Katechismus von J. Deharbe; Liturgik von J. A. Frencl; Biblische Geschichte von J. J. H. Schumacher; Lehrbuch der katholischen Religion von K. Martin; Geschichte der Kirche Christi von J. Fessler; Fried katholische Apologetik.

[2]) Die zugelassenen Ausgaben sind:

Historiae antiquae libri XII, locis ex scriptoribus latinis excerptis contexuit et ed. E. Hoffmann. — C. J. Caesaris commentarii ed. E. Hoffmann. — Kurze Chrestomathie aus lateinischen Dichtern von J. A. Rožek. — P. Ovidii Nasonis carmina selecta ed. C. J. Grysar. — T. Livii partes selectae ed. C. J. Grysar. — C. Salustii Crispi Jugurtha ed. G. Linker und O. Gehlen. — Orationum Tullianarum decas, ed. G. Linker. — P. Virgilii Maronis Aeneidos epitome, ex Georgicis et Bucolicis delectus ed. E. Hoffmann. — Q. Horatii Flacci carmina selecta ed. C. J. Grysar. — Chrestomathie aus Xenophon von K. Schenkl. — Homeri Iliados epitome, ed. F. Hochegger. — Homeri Odysseae epitome, ed. F. Pauli. — Herodoti de bello persico librorum epitome, ed. A. Wilhelm. — Zehn Reden des Demosthenes, herausgegeben von J. Pauli. — Platons Apologie und Kriton, von A. Ludwig. — Platons Protagoras von E. Jahn und F. Wildauer. — Platons Gorgias von E. Jahn. — Für Tacitus, Sophokles und die andern Dialoge Platons findet keine solche Beschränkung statt.

[3]) So z. B. bedient sich das akademische Gymnasium zu Wien der elementaren lateinischen Uebungsbücher von E. Bonnell und Fr. Beeskow, des Leitfadens der allgemeinen Geographie von F. Voigt und der Geographie Oesterreichs von V. F. Klun, der Grundlehren der ebenen Geometrie von A. Gernerth, der Vorschule der Mathematik von A. Tellkampf, der Mineralogie von G. Tschermack, des Lehrbuchs der Physik von S. Subič.

treffen. Bezüglich der neueren Sprachen ist die Wahl der Lehrbücher gleichfalls den Lehrern unter Vorbehalt der competenten Ueberwachung anheimgestellt.

26. Eine besondere Aufmerksamkeit wurde seit der Reorganisation der Gymnasien den Lehrmittelsammlungen und Gymnasialbibliotheken zugewendet. Die Unterrichtsverwaltung nimmt auf die Lehrmittelsammlungen nicht nur dadurch Einfluß, daß sie zeitweise die Anschaffung einzelner Gegenstände anempfiehlt [1]), sondern auch dadurch, daß sie bei allen Anstalten, welche aus öffentlichen Fonds erhalten werden, jährlich das Präliminare der Lehrmittelanschaffungen prüft, die Inventarien und Rechnungen sich vorlegen läßt.

Ueber alle Lehrmittelsammlungen führt zwar der Director die Oberaufsicht, vertraut aber die unmittelbare Beaufsichtigung bei Sammlungen, welche entweder für einen bestimmten Lehrgegenstand gehören oder an das Local einer Classe gebunden sind, den betreffenden Lehrern an.

Die Gymnasialbibliotheken sind in Lehrer- und Schülerbibliotheken abzutheilen; für letztere sollen theils classische Werke der Muttersprache, theils solche Bücher angeschafft werden, welche geeignet sind, den Unterricht in einzelnen Gegenständen (namentlich Geschichte, Geographie, Naturgeschichte und Physik) zu erweitern und zu beleben. Auch Bücher werden von dem Ministerium zur Anschaffung empfohlen [2]); für Nachschaffungen und selbst für Annahme von Geschenken bedarf das Gymnasium, wenn es aus einem öffentlichen Fond erhalten wird, einer Genehmigung der politischen Landesbehörde. Der Lehrer, welchem die Schülerbibliothek anvertraut ist, hat die Benützung der Bücher, sei es in einem Lesezimmer, sei es zu Hause, einer besondern Aufmerksamkeit zu unterziehen.

Um solchen Schülern, bei denen schon ein mehr wissenschaftliches Streben vorausgesetzt werden muß, die Benützung anderer Bibliotheken oder Lehrmittelsammlungen, welche am Orte eines Gymnasiums bestehen, möglichst zu erleichtern, haben die Lehrer denselben je nach Beschaffenheit des Lehrgegenstandes und der Unterrichtsstufe die erforderliche Anleitung zu geben.

27. Das Schuljahr beginnt mit dem 1. October und schließt mit dem 31. Juli; nur in Galizien und der Bukowina, dann in Botzen und Meran beginnt es schon am 1. September und schließt in Ostgalizien und der Bukowina am 15. Juli [3]), sonst am 30. Juni, wogegen es im Küstenlande, Dalmatien und dem lombardisch-venetianischen Königreiche am 1. November anfängt und am 31. August endet.

Die so festgesetzte Schulzeit darf in keiner Weise eigenmächtig verkürzt werden; zwischen dem ersten und zweiten Semester [4]) sind nur 5 Tage (mit Einschluß eines Sonntags) frei zu geben, an 4 anderen kann der Director vom Schulbesuche dispensiren.

[1]) Angeordnet ist z. B. die Anschaffung der Scheda'schen Wandkarten (Planiglobien, Europa, Mitteleuropa); empfohlen jene der Perthes'schen Karten und Atlanten, der geographischen Atlanten von J. M. Ziegler und H. Lange, der historischen Atlanten von H. Kiepert, Th. König, W. Pütz, der Erdgloben von C. Adami, der terminologischen Reliefs von J. Pauliny, der Papen'schen Höhenschichtenkarten, der Tellurien von M. Ziebermayer, der Karten des militärisch-geographischen Instituts, u. s. f.

[2]) Hierüber werden zeitweise Verzeichnisse veröffentlicht.

[3]) Diese Verlängerung des zehnmonatlichen Schuljahres um 2 Wochen hat ihren Grund darin, weil in jenen Ländern bei der starken Mischung von Schülern des lateinischen und griechischen Ritus die Festtage beider Kalender während des Schuljahres berücksichtigt werden müßen.

[4]) Der Schluß des 1. Semesters fällt regelmäßig auf die Faschingsferien; in Ostgalizien und der Bukowina, in Botzen und Meran auf das Ende des Januar, im Küstenlande, in Dalmatien und dem lombardisch-venetianischen Königreiche auf die Osterfeiertage.

Der Unterricht ist ganztägig [1]); der Donnerstag oder zwei Nachmittage jeder Woche haben vom obligatorischen Unterrichte frei zu bleiben.

28. Wer in ein Gymnasium als Schüler aufgenommen werden will, muß das 9. Lebensjahr zurückgelegt haben [2]), und ein staatsgültiges Zeugnis über die vollendete 4. Hauptschulclasse oder die bereits absolvirten Gymnasialclassen, im Falle längerer Unterbrechung des Schulbesuchs einen legalen Ausweis über seine einstweilige Beschäftigung besitzen. Eine Aufnahmsprüfung ist für den Eintritt in die 1. Classe jedenfalls, außerdem aber nur dann vorzunehmen, wenn der Aufnahmswerber früher noch keinem öffentlichen Gymnasium angehörte oder über den Zustand seiner Vorbildung und die Reife für eine bestimmte Classe ein gegründeter Zweifel obwaltet. Gegen Verweigerung der Aufnahme steht der Recurs an die politische Landesbehörde offen.

Wo durch die Aufnahmsprüfung viele Schüler als unreif zum Eintritte in die 1. befunden werden, kann eine Vorbereitungsclasse vorübergehend oder stabil in das Leben treten, welche sich auf die Unterrichtssprache und das Rechnen zu beschränken hat, während ihre Schüler den Unterricht in der Religion, Geographie und Naturgeschichte als Hospitanten der 1. Classe erhalten [3]).

29. Die Zahl der Schüler einer Classe soll nicht über 50 steigen; größere Strenge bei der Aufnahme oder Zuweisung an ein anderes Gymnasium oder Errichtung von parallelen Abtheilungen [4]) soll diese Bestimmung aufrecht erhalten. Doch kann die Errichtung der letzteren den Corporationen nicht imperativ auferlegt werden, und soll auch an Staats- und Fondsgymnasien nicht statt finden, wenn Localitäten und Lehrmittel ohne große Schwierigkeiten nicht zu beschaffen sind; wo aber die Frequenz der unteren Hälfte des Gymnasiums die Theilung seiner Classen zur bleibenden Nothwendigkeit macht, ist an letztgenannten Anstalten selbst eine Vermehrung der systemisirten Lehrerstellen zuläßig. Erstreckt sich diese Nothwendigkeit bis in die Oberclassen, so ist die Errichtung eines neuen Gymnasiums vorzuziehen.

30. Bei jeder Aufnahme an ein Staatsgymnasium wird eine Taxe von 2 fl. 10 kr. bezahlt und zur Anschaffung von Lehrmitteln verwendet; vom Schulgelde befreite oder sonst dürftige Kinder sind dieser Zahlungspflicht enthoben. Anderen Gymnasien steht es frei, die Taxe zu erheben oder nicht [5]).

Das Schulgeld beträgt an den Staats- und Fondsgymnasien der Landeshauptstädte (außer Innsbruck, Troppau, Czernowitz, Zara und Venedig), ferner zu Olmütz und Krakau 18 fl. 90 kr., an allen übrigen, welche das Schulgeld an den Studienfond abführen, 12 fl. 60 kr., und ist halbjährlich anticipativ zu entrichten. Bei andern Gymnasien wird denjenigen, welche das Schulgeld beziehen, die Fixirung des Ausmaßes mit Genehmigung der politischen Landesbehörde anheimgegeben [6]).

Gesetzlich befreit sind nur jene Schüler der 7. und 8. Classe, welche bereits einem Orden als Kleriker angehören; andere wahrhaft dürftige Schüler können, sobald

[1]) An mehreren Gymnasien großer Städte haben die Localverhältnisse zur Verlegung sämmtlicher Obligatstunden auf den Vormittag geführt, und die bisherigen Erfahrungen diese Einrichtung gut bewährt.

[2]) Ein Altersmaximum für den Eintritt in das Gymnasium besteht nicht mehr; auch bedürfen die nicht-ortszuständigen israelitischen Knaben fortan keiner besonderen Aufnahmsbewilligung.

[3]) Diese Einrichtung (von sehr zweifelhaftem Werthe) hat sich bleibend am theresianischen Gymnasium zu Wien eingebürgert, weil die Zöglinge der Akademie stets mindestens zur Hälfte nicht-deutschen Nationalitäten angehören.

[4]) Die Vertheilung der Schüler darf jedoch nicht mit irgend einer Auswahl, sondern kann nur mit völliger Gleichhaltung der Abtheilungen geschehen.

[5]) Factisch erhebt gegenwärtig nur das Gymnasium am Freinberge zu Linz, dessen sämmtliche Schüler zugleich Zöglinge einer Erziehungsanstalt sind, keine Aufnahmstaxe.

[6]) Am Freinberge wird auch kein Schulgeld entrichtet.

sie die erste Zeugnisclasse und die besten Noten aus den Sitten, der Aufmerksamkeit und dem Fleiße erlangt haben, über das in besonderer Conferenz zu berathende Gutachten des Lehrkörpers durch die politische Landesbehörde (oder diejenigen, welche das Schulgeld beziehen) von der Zahlungspflicht enthoben werden. Strenge bei Ertheilung dieser Befreiungen wurde wiederholt betont [1]).

Die erlangte Befreiung gilt für die ganze Zeit der Gymnasialstudien. Verloren wird sie:

α) durch den Eintritt günstigerer Vermögensverhältnisse des Betheilten oder seiner verpflegungspflichtigen Angehörigen;

β) durch ein ungünstiges Sittenzeugnis, eine dritte Zeugnisclasse oder die im zweiten Semester erhaltene zweite Zeugnisclasse;

γ) durch Wiederholung der Classe oder (wenn auch nur vorübergehenden) Austritt aus den öffentlichen Studien.

In der Regel wird überdies sämmtlichen Schülern jährlich ein mäßiger Bibliotheksbeitrag abverlangt [2]).

31. Der Organisationsentwurf hat nur die allgemeinen Grundzüge einer Disciplinarordnung festgestellt und die Ausarbeitung specieller Disciplinargesetze den Ländern überlassen [3]).

Als Mittel zur Aufrechthaltung der Schulordnung wird in jedem Lehrzimmer ein Classenbuch geführt, in welches der Lehrer die Absenzen und Verspätungen und das sittliche Verhalten der Schüler während seiner Unterrichtsstunde sofort einträgt.

Schulmesse und Schulgebet sind in der früher üblichen Weise aufrecht zu erhalten; die sonn- und festtägige Exhorte darf nur für das Ober- und Untergymnasium gesondert abgehalten werden [4]). In der Charwoche sind dreitägige Recollectionen gewissenhaft und zweckentsprechend vorzunehmen; fünfmal im Jahre findet gemeinsam der Empfang der heiligen Sacramente statt.

Der Besuch von Gast- und Kaffeehäusern kann nur ausnahmsweise gestattet werden, das Spielen in denselben ist unbedingt verboten. Beschränkungen der Schüler in anderen Rücksichten darf ein Lehrkörper aus speciellen Gründen eintreten lassen.

Bleibt eine Ermahnung unter vier Augen unwirksam, so spricht sie der Lehrer als Rüge öffentlich aus; dieselbe wird durch Eintragung in das Classenbuch, durch Ertheilung von Seite des Classenlehrers, durch Intervention des Directors (zufolge eines Conferenzbeschlusses) gesteigert. Eigentliche Strafen sind: das Zurückbehalten in der Schule unter Aufsicht eines Lehrers zur Nachholung versäumter Leistungen, die Degradation, der Verweis durch den Director vor der Lehrerconferenz, der Carcer (bis zur Dauer von 8 Stunden, aber nicht in der Nachtzeit), die Ausschließung von dem Gymnasium, von allen Mittelschulen, von allen Lehranstalten des Reichs [5]). Doch bedarf die Exclusion von einer einzelnen Anstalt die Bestätigung der politischen Landes-

[1]) Wie nothwendig und wirkungslos diese Wiederholungen sind, zeigt der Umstand, daß unter den Gymnasialschülern sämmtlicher deutsch-slavisch-italiänischer Länder im J. 1853 (dem ersten unter der Wirksamkeit des bezüglichen Gesetzes) nur 33 % vom Unterrichtsgelde befreit waren, diese Ziffer schon im J. 1854 auf 34, im J. 1855 auf 36 % stieg, während der Jahre 1856—1860 zwischen 37 und 38 % schwankte, im J. 1861 sich sofort auf 40, im J. 1862 auf 41, im J. 1863 auf 42 % erhob.

[2]) Der regelmäßige Betrag desselben ist 1 fl. Nur ganz dürftige Schüler werden von demselben befreit.

[3]) Solche Disciplinargesetze bestehen für Schlesien (24. Dec. 1851), Böhmen (4. Sept. 1852), Steiermark, Kärnten und Krain (9. Sept. 1853).

[4]) An vollständigen Gymnasien, welche einen einzigen Katecheten besitzen, ist deshalb eine Remuneration von 157 fl. 50 kr. für einen zweiten Exhortator bewilligt.

[5]) Wo die Sitte nicht der körperlichen Züchtigung widerstrebt, läßt sie der Organisationsentwurf für das Untergymnasium zu, verlangt aber, daß der Lehrer sie selbst vollstrecke.

behörde, jene von sämmtlichen Mittelschulen oder Lehranstalten des Reichs die Gutheißung des Staatsministeriums [1]).

32. Am Schlusse eines jeden Semesters sind alle Schüler einer Classification zu unterziehen.

Die Noten aus den einzelnen Gegenständen haben in kurze bezeichnende Ausdrücke [2]) das Urtheil jedes Lehrers über die Leistungen des Schülers in ihrem Verhältnisse zu dem Lernziele des betreffenden Schulcurses und zu den Anforderungen des nächst-höheren zu fassen; erklärende weitere Zusätze sind nur insoferne nothwendig, als es ihrer bedarf, damit die Schüler und ihre Angehörigen genau wissen, worin die Vorzüge und Schwächen der einzelnen Beurtheilungsobjecte bestehen. Diese Noten sind keiner Schlußprüfung, sondern dem Gesammtergebnisse der Leistungen während des Semesters zu entnehmen.

Die sämmtlichen Lehrer einer Classe stellen sodann ihr vereintes Urtheil über Sitten, Aufmerksamkeit und Fleiß jedes Schülers fest, und die Lehrerconferenz gründet hierauf die allgemeine Zeugnisclasse, wodurch vorzügliche oder einfache Reife für den nächst-höheren Studiencurs oder die relative oder absolute Unfähigkeit zum Aufsteigen ausgesprochen werden soll. Eine nähere Abstufung dieses Urtheils innerhalb jeder Classenkategorie (Vorzug, erste, zweite, dritte) wird durch die Location an die Hand gegeben, welche eben deshalb mit strenger Abwägung aller Einfluß nehmenden Umstände festzustellen ist.

Am Schlusse des zweiten Semesters wird eine Versetzungsprüfung, und zwar schriftlich aus den Sprachen, der Geschichte und Mathematik mit allen Schülern, mündlich aus sämmtlichen Lehrgegenständen mit jenen Schülern, für welche eine Ergänzung des Urtheils wünschenswerth scheint, unter Intervention des Directors und des Lehrers des gleichen Gegenstands in der nächst-höheren Classe, vorgenommen. Wer auch nur in einem einzelnen Gegenstand als unreif zum Aufsteigen erkannt wird, muß zurückbleiben, wenn ihm nicht die Lehrerconferenz aus besonders rücksichtswürdigen Gründen eine Wiederholungsprüfung am Schlusse der Ferien gestattet. Ist ein Lehrgegenstand im ersten Semester so abgeschlossen worden, daß der an seine Stelle tretende Lehrstoff des zweiten Semesters keine Fortsetzung desselben bildet [3]), so ist zur Beurtheilung der Aufsteigefähigkeit auch auf die bezügliche Classification des ersten Semesters Rücksicht zu nehmen. Ein zur Zeit der Versetzungsprüfungen erkrankter Schüler kann zu einer nachträglichen Prüfung zugelassen werden.

Die gesammte Classification der Schüler wird in den Hauptkatalog eingetragen, welchem jeder Classenlehrer die Semestralzeugnisse entnimmt. Nach jedem Semester ist der Katalog sammt dem Protokolle der Classificationsconferenz an die politische Landesbehörde vorzulegen. Am Schlusse des zweiten Semesters kann in entsprechender Form eine Schauprüfung (Ehrenprüfung) ohne Einflußnahme auf die Classification stattfinden.

33. Den Schlußstein des gesammten Gymnasialstudiums bildet die Maturitätsprüfung, ohne welche kein absolvirter Gymnasialschüler als ordentlicher Hörer in ein Facultätsstudium an einer österreichischen Universität immatriculirt werden kann [4]) oder

[1]) Im J. 1863 fanden 90 (größtentheils locale) Ausschließungen statt, so daß unter je 1000 Schülern 3,7 davon betroffen wurden; doch sind die galizischen Gymnasien allein an dieser Ziffer mit 42 Fällen betheiligt, wornach dort unter je 1000 Schülern 7,3 in diese Strafe verfielen. An mehreren dieser Gymnasien kamen auch Fälle körperlicher Züchtigung vor.

[2]) Als solche nennt der Ministerialerlaß vom 6. Febr. 1863 (für Böhmen): ausgezeichnet, vorzüglich, sehr gut, recht lobenswerth, lobenswerth, gut (befriedigend), genügend, beinahe genügend, minder genügend, ungenügend, ganz ungenügend.

[3]) Z. B. Mineralogie in III. und V.

[4]) Die ohne Maturitätsprüfung zu den theologischen Studien ausnahmsweise Zugelassenen sind bloß außerordentliche Hörer und entbehren mehrerer wesentlicher Rechte der ordentlichen Hörer.

die Einrechnung der an einer ausländischen Universität zugebrachten Studienzeit in die gesetzliche Semesterzahl ansprechen darf.

Zwei Monate vor dem Schlusse des zweiten Semesters melden sich die Abiturienten schriftlich, unter Vorweisung einer schriftlichen Erklärung ihrer Eltern oder deren Stellvertreter, bei dem Classenlehrer der VIII. Die darüber urtheilende Lehrerconferenz kann von der Prüfung abrathen, darf jedoch keinen Schüler abweisen. Ueber Anzeige des Directors setzt der Gymnasialinspector den Prüfungstermin fest [1]) und bestimmt die Themata für die schriftliche Prüfung.

Diese umfaßt einen Aufsatz in der Unterrichtssprache (5 Stunden), eine Uebersetzung aus dem Latein (2 St.) und Griechischen (3 St.), eine Uebersetzung in das Latein (3 St.) und eine mathematische Arbeit (4 St.). Jene Schüler, für welche der Unterricht in einer zweiten Landessprache obligat war, haben auch aus dieser eine Clausurarbeit zu liefern. Die Begutachtung erfolgt durch sämmtliche Lehrer der obersten Classe.

Der Gymnasialinspector leitet die mündliche Prüfung selbst oder läßt sich durch einen Titularschulrath [2]) vertreten. Die mündliche Prüfung umfaßt alle Lehrgegenstände, deren Unterricht bis in die oberste Classe fortgeführt wird; doch unterbleibt gegenwärtig noch die Prüfung aus der philosophischen Propädeutik, und von jener aus der Unterrichtssprache kann der Vorsitzende alle oder einige Examinanden dispensiren. Er bespricht auch mit den Lehrern die speciellen Objecte der mündlichen Prüfung, bestimmt Ordnung und Dauer derselben.

Zweck der gesammten (schriftlichen und mündlichen) Prüfung ist nicht sowohl die Erprobung des Detailwissens, als die Beurtheilung des Grades erlangter geistiger Reife. Am Schlusse eines jeden Prüfungstags formulirt die Conferenz der prüfenden Lehrer, unter Theilnahme des Directors, mit dem Vorsitzenden das Urtheil, welches aus jedem Gegenstande sich ergibt, und fällt den Gesammtausspruch über die Reife (mit oder ohne Auszeichnung) oder Unreife des Examinanden zum Besuche der Universität. Das Zeugnis, welches hiernach der Classenlehrer der VIII. redigirt, hat die Geschichte des zurückgelegten Gymnasialstudiums, das Urtheil über das sittliche Verhalten des Abiturienten während dieser ganzen Zeit und eine möglichst genaue Würdigung seines Bildungszustands und der Kenntnisse in jedem Lehrgegenstande zu enthalten; die Semestralclassificationen aus der Naturgeschichte und philosophischen Propädeutik sind am entsprechenden Orte ersichtlich zu machen.

Unreif befundene Candidaten sind für ein halbes oder ganzes Jahr zu reprobiren; eine zweite Wiederholung der abermals mislungenen Prüfung kann der Gymnasialinspector nur in sehr seltenen Fällen bewilligen.

Die Prüfungstaxe von 2 fl. 10 kr. für jeden Examinanden kann an Gymnasien, welche nicht aus öffentlichen Fonds erhalten werden, wegfallen.

34. Wo die Maturitätsprüfung vor dem Schlusse des zweiten Semesters abgehalten wird, ist die Entlassung der Abiturienten mit der Schlußfeierlichkeit zu verbinden, bei welcher auch Productionen im Vortrage oder Gesange zulässig, jedenfalls aber die Classificationen bekannt zu geben und nach Thunlichkeit Prämienbücher zu vertheilen sind [3]).

[1]) Die schriftliche Prüfung findet im letzten Monate des Schuljahres, die mündliche unmittelbar vor, in oder nach den Hauptferien statt. Der Gymnasialinspector kann aber auch am Schlusse des ersten Semesters in der Landeshauptstadt eine Maturitätsprüfung für solche Abiturienten sämmtlicher Gymnasien des Landes abhalten, welche schon im Vorjahre ihre Studien mit einem Zeugnisse der ersten Classe absolvirten, die Maturitätsprüfung jedoch damals nicht bestanden.

[2]) Solche wurden fast in jedem Lande schon im J. 1850 ernannt.

[3]) Zur Anschaffung derselben ist an jenen Gymnasien, deren Auslagen vom Studienfond bestritten werden, ein Pauschale von 42—84 fl. bewilligt; doch fehlt es gewöhnlich nicht an sonstigen Beiträgen.

Bei dieser Feierlichkeit werden auch die gedruckten Jahresberichte (Programme) veröffentlicht, welche eine wissenschaftliche oder pädagogische Abhandlung, den Lehrplan und die Statistik des abgelaufenen Schuljahrs, die wichtigeren Verordnungen in Gymnasialsachen, die Chronik des Gymnasiums und eine Uebersicht seiner Lehrmittel zu enthalten haben. Doch ist die Veröffentlichung eines Programms nicht unerläßlich [1]).

35. Schüler, welche ihre Bildung auf dem Gebiete der Gymnasialstudien durch häuslichen Unterricht [2]) erhalten, sind nicht verpflichtet, sich bei einem öffentlichen Gymnasium als Privatisten einschreiben zu lassen. Diese Einschreibung hat nur die Bedeutung einer den Eltern oder ihren Stellvertretern erwiesenen Vergünstigung, welche ihnen die wünschenswerthe Kenntnis von dem Bildungszustande ihrer Angehörigen durch regelmäßige Zulassung derselben zu Semestralprüfungen verschafft.

Die Aufnahme von Privatisten findet unter denselben Bedingungen statt, wie jene der öffentlichen Schüler; sie zahlen Aufnahmstaxe und Schulgeld, dürfen aber den öffentlichen Unterricht des Gymnasiums nicht besuchen. Sie müssen sich regelmäßig zu den Semestralprüfungen einfinden und vor der Zulassung mit einem Zeugnisse über den genossenen Religionsunterricht [3]) und die Theilnahme an den religiösen Uebungen ausweisen. Die Prüfung ist schriftlich und mündlich mit aller Gewissenhaftigkeit vorzunehmen [4]). Die Prüfungstaxe ist an Staatsgymnasien mit 12 fl. bemessen; auch an andern Gymnasien darf keine höhere gefordert werden.

Am Schlusse der obersten Classe sind die Privatisten eines Gymnasiums hinsichtlich der Maturitätsprüfung den öffentlichen Schülern gleich zu halten; nur haben sie den dreifachen Betrag der Prüfungstaxe zu erlegen.

36. Schüler, die bei keinem öffentlichen Gymnasium vorgemerkt sind, heißen Privatschüler im engeren Sinne. Sie können jederzeit im Wege einer Aufnahmsprüfung in die Zahl der öffentlichen Schüler, nicht aber in jene der Privatisten, eintreten. Wollen öffentliche Schüler oder Privatisten mehrere Classen contrahiren, so müßen sie aus dem Gymnasium vollständig ausscheiden und in die Zahl der Privatschüler übergehen; sie können aber auch dann nicht vor Ablauf zweier Jahre nach ihrem Austritte, und zwar durch eine besonders rigorose Aufnahmsprüfung, in eine höhere Classe versetzt werden, als es nach dem ordnungsmäßigen Studiencurse der Fall gewesen wäre. Zur Maturitätsprüfung können Privatschüler (Externisten) nur dann zugelassen werden, wenn sie das 18. Lebensjahr vollendet haben.

37. Wer ein Privatgymnasium errichten will, muß österreichischer Staatsbürger [5]), in moralischer und politischer Beziehung unbescholten und zum Gymnasiallehramte befähigt sein. Das Staatsministerium ertheilt die Genehmigung zur Eröffnung einer solchen Anstalt nur dann, wenn ihre Einrichtung in den wesentlichsten Puncten dem allgemeinen Lehrplane entspricht und sämmtliche Lehrer von einer wissenschaftlichen Prüfungscommission adprobirt sind. Die Regierung übernimmt aber durch diese Genehmigung keinerlei Bürgschaft für die wissenschaftlichen und pädagogischen Leistungen solcher Privatanstalten.

Die Schüler der Privatgymnasien sind im allgemeinen als Privatschüler zu behandeln. Doch kann die politische Landesbehörde vertrauenswürdigen Instituten die Con-

[1]) Ein regelmäßiger Programmenaustausch besteht mit sämmtlichen österreichischen, 170 preußischen und 30 bayrischen Gymnasien.

[2]) Wer denselben ertheilt, darüber wird von Seite des Staats gar keine Controle geübt: insoferne besteht also auch die Gestattung für Seelsorger, in Gymnasialgegenständen zu unterrichten, in vollem Umfange fort.

[3]) Auch zur Ertheilung dieses Privatunterrichts bedarf ein Priester der bischöflichen Ermächtigung.

[4]) Gymnasien, welche sich diesfalls unzuverläßig zeigen, verlieren das Recht, Privatisten zu prüfen.

[5]) Doch kann von diesem Erfordernisse die politische Landesbehörde dispensiren.

cession machen, ihre Schüler als Privatisten eines öffentlichen Gymnasiums aufnehmen und am Schluße jedes Semesters prüfen zu lassen.

Wenn Privatgymnasien durch längere Zeit die nöthigen Bürgschaften für den beabsichtigten Erfolg des Unterrichts wirklich gewährt haben, können sie zum Range öffentlicher Gymnasien erhoben werden, so daß sie das Recht erhalten, staatsgültige Zeugnisse auszustellen. [1])

38. Als nothwendige Ergänzung der bisherigen Darstellung müssen noch einige Bemerkungen über die Lehrerbildung und über den Studienfond folgen.

39. Eigene Statuten besitzt das philologisch-historische Seminar und das physikalische Institut zu Wien. Beide Anstalten sind mit der philosophischen Studienabtheilung der Wiener Universität verbunden und werden von Facultätsprofessoren geleitet.

Die Uebungen des Seminars bestehen in schriftlichen Aufsätzen aus dem Gebiete der classischen Philologie, in mündlichen Uebersetzungen und Erläuterungen lateinischer und griechischer Schriftsteller, in Vorträgen über Themata der allgemeinen und der österreichischen Geschichte, in Disputationen über die vorgelegten schriftlichen Aufsätze und über historische Theses, in Colloquien des Vorstandes mit den Theilnehmern. Die Uebungen finden unentgeltlich statt, und sind jedem Studirenden der philosophischen Facultät zugänglich, insoferne seine Leistungen nicht unter dem Minimum der Anforderungen des Seminars stehen.

Wenn ein Theilnehmer während eines Semesters genügende wissenschaftliche Reife bewiesen hat, kann er um die Aufnahme als Mitglied für die philologische oder für die historische Abtheilung oder für beide ansuchen; die Mitglieder sind sodann durch 2 Jahre zur regelmäßigen Theilnahme an den Uebungen ihrer Abtheilung (die der ersteren überdies noch an den Uebungen über Geschichte des Alterthums, die letzteren während eines Jahres an den Uebungen in der lateinischen oder griechischen Sprache) verpflichtet und haben während dieser Zeit das Recht, die Universitätsbibliothek ohne Caution zu benützen, so wie den Anspruch auf die Erlangung von Seminarstipendien.

Als ordentliche Eleven des physikalischen Instituts können nur Studirende aufgenommen werden, welche durch mindestens ein Jahr mathematisch-physikalische Vorlesungen an einer Universität oder an einem technischen Institute gehört haben. Ihre Zahl ist auf 12, die Dauer der Aufnahme auf 3 Semester beschränkt; 6 werden stipendiirt. Der Vorstand übt mit den Eleven zuerst jene Experimente ein, welche der Unterricht aus der Naturlehre an Mittelschulen fordert, und leitet sie sodann zu selbständigen wissenschaftlichen Arbeiten an, wobei ihnen die Bibliothek der Universität und der Sternwarte zur Verfügung steht. Apparate und Materialien zu sämmtlichen Arbeiten werden ihnen unentgeltlich überwiesen.

In ähnlicher Weise sind die philologisch-historischen Seminarien zu Gratz, Innsbruck, Prag und Lemberg eingerichtet.

40. Jeder Lehramtscandidat muß sich bei einer Prüfungscommission melden und hiebei das zurückgelegte Universitätstriennium ausweisen; das Zeugnis über die vormaligen philosophischen Obligatcurse berechtigt nur dann zur Zulassung, wenn eine längere erfolgreiche Verwendung im Lehrfache oder eine sonst nachgewiesene wissenschaftliche Ausbildung hinzutritt.

Die Gegenstände des Gymnasialunterrichts zerfallen für die Prüfung in 5 Gruppen: α) das Gebiet der classischen Philologie für das ganze Gymnasium; β) das Gebiet der Geschichte und Geographie für das gesammte Gymnasium; γ) Mathematik und Physik für das ganze Gymnasium, oder Naturgeschichte in der gleichen Ausdehnung,

[1]) Nach dem Hinwegfallen des größten Theils der Lombardei, wo solche Gymnasien bestanden, hat nur das Mechitaristengymnasium in Triest und das Jungmannsche Institut in Prag das Recht für die Unterclassen staatsgültige Zeugnisse auszustellen.

verbunden mit Mathematik und Physik für das Untergymnasium; δ) philosophische Propädeutik, mit einem der 3 früheren Gebiete in seiner Beschränkung auf das Untergymnasium; ε) deutsche Sprache mit einer der beiden classischen Sprachen für das ganze Gymnasium und der andern für das Untergymnasium, mit oder ohne eine Landessprache.[1]) Eine andere Gruppirung von Gegenständen genügt nicht, um die volle Lehrbefähigung zu erhalten[2]); nur Katecheten wird dieselbe ertheilt, wenn sie aus den 3 erstgenannten Gebieten bloß für das Untergymnasium, oder aus der philosophischen Propädeutik, aus der deutschen oder einer Landessprache allein die Prüfung bestanden haben.

Zur vollen Befähigung wird hierbei gefordert: α) umfassende Belesenheit in den dem Gymnasium angehörenden Classikern beider Sprachen, gründliche Kenntnis der griechischen und römischen Geschichte, die erforderliche Vertrautheit mit den Hülfsdisciplinen der classischen Philologie; β) Einsicht in den pragmatischen Zusammenhang der Begebenheiten, selbständiges Studium einer Hauptpartie der Geschichte, wissenschaftliche Uebersicht der Erdkunde, genaue Kenntnis der Geschichte und Geographie des Alterthums (mit der entsprechenden philologischen Bildung) und Oesterreichs; γ) Sicherheit in der Elementarmathematik, Geübtheit in der analytischen Geometrie und Kenntnis der Differenzial- und Integralrechnung. Sicherheit in der experimentellen und mathematischen Begründung der Physik mit Kenntnis der Chemie, Astronomie und mathematischen Geographie, Kenntnis der wichtigsten naturhistorischen Systeme und Naturkörper, der geologischen Beobachtungen und Ansichten und der Anatomie und Physiologie von Thieren und Pflanzen; δ) eigenes Studium der Hauptwerke eines Philosophen, Kenntnis der Geschichte der Philosophie; ε) Kenntnis der Geschichte und Literatur der bezüglichen Sprache, in Verbindung mit der politischen und Culturgeschichte, Bekanntschaft mit den älteren Sprachdenkmälern und den ästhetisch-kritischen Leistungen anerkannt classischer Schriftsteller, Vertrautheit mit den Hauptwerken der Blüteperiode jener Sprache.

Jede Prüfung umfaßt:

1) zwei Hausarbeiten aus dem speciellen Gegenstande der Prüfung, und eine mit pädagogisch-didaktischem Inhalt, mit einer Ablieferungsfrist von 12 Wochen[3]);

2) eine in 12 Stunden zu vollendende Clausurarbeit über jeden Gegenstand der Prüfung;

3) die mündliche Prüfung aus dem speciellen Gegenstande, mit Erprobung der Correctheit im Gebrauche der Unterrichtssprache und der deutschen[4]), sowie der Kenntnis ihrer wichtigsten grammatischen Gesetze;

4) die Probelection an einem Gymnasium des Prüfungsortes, von welcher jedoch die bereits an einem Gymnasium beschäftigt gewesenen Candidaten dispensirt werden können.

Das Prüfungszeugnis hat das vollständige Nationale des Examinanden, das detaillirte Urtheil über alle Prüfungsstadien, und das Gesammturtheil der Commission zu enthalten.

Zur praktischen Ausbildung der Lehrfähigkeit muß der Candidat sodann ein Probejahr an einem öffentlichen Gymnasium bestehen, an welchem jene Unterrichtssprache

[1]) Eine Lehrbefähigung für eine Landessprache ohne jene aus der deutschen Sprache gibt es nicht; nur im lombardisch-venetianischen Königreich ist eine Approbation für die italiänische Landessprache zulässig, wenn der Candidat das richtige und leichte Verständnis deutscher Werke wissenschaftlichen Inhalts darthut.

[2]) Wer aber eine solche Befähigung bereits erlangt hat, kann allerdings aus irgend einem weiteren Lehrgegenstande nach eigener Wahl die Prüfung ablegen.

[3]) Doch kann die Commission eine Fristerstreckung bewilligen oder eine vorgelegte Druckschrift statt einer solchen Hausarbeit gelten lassen.

[4]) Nur im lombardisch-venetianischen Königreich ist sich bezüglich der letzteren Sprache auf das richtige und leichte Verständnis von Werken der bezüglichen Wissenschaft zu beschränken.

im Gebrauche steht, für die er approbirt wurde; die politische Landesbehörde weist ihn einer Anstalt zu, der Director überträgt ihm in der Regel bis zu 6 Stunden[1]) in höchstens 2 verschiedenen Classen, und beaufsichtigt sammt den Classenordinarien seinen Vorgang. Beweist er sich ungeeignet, so kann er sogleich entfernt werden; im entgegengesetzten Falle ertheilt ihm der Lehrkörper ein Zeugnis.

Wenn ein Candidat nach Ablauf eines Trienniums seit dem Schlusse des Probejahres nicht als Lehrer angestellt ist, hat er vor einer Prüfungscommission nachzuweisen, daß er fortwährend in seinen Fächern ernstlich gearbeitet habe. Sie erneuert dann sein Befähigungszeugnis oder verhält ihn zur Wiederholung der Clausurarbeit und mündlichen Prüfung.

41. Der Studienfond galt selbst in jener Zeit, in welcher ein Centralfond (1794—1802) und eine Centralfondskasse (1804—1829) bestand, als Provinzialfond, so daß etwaige Ueberschüsse einzelner Provinzen nur zu dem Behufe in Wien centralisirt wurden, um die Abgänge anderer Länder mittelst einfacher Ueberweisungen decken zu können.[2])

In solcher Weise kamen auch die Studienfonds von Salzburg und Dalmatien hinzu, von denen der erstere aus dem cumulirten Universitätsfond und dem Vermögen des Virgilianums zusammenfloß, der letztere aber nur ein ganz unbedeutendes Stammvermögen besaß. Nach der Reacquirirung von Tirol, Vorarlberg, Krain und Küstenland wurde das seiner Zeit gerettete Studienfondsvermögen dieser Länder zuerst zur Deckung früherer Vorschüsse anderer Fonds an dieselben verwendet, sodann aber eine eigene Organisirungscommission mit der Neugestaltung ihrer Studienfonds beauftragt.

Allein die ersten anderthalb Decennien dieses Jahrhunderts hatten den sämmtlichen Studienfonds wiederholt empfindliche Schläge versetzt. Die Fondsgüter blieben zuerst mit ihren Erträgnissen zurück, weil die Rentkassen durch Kriegssteuern und Lieferungen erschöpft wurden, wofür nur entwerthete Papiere eingiengen. Rückgezahlte Stiftungscapitalien, welche bei Privaten elocirt waren, einfließende Kaufschillinge oder Fondsüberschüsse mußten ohnedem in Staatsobligationen angelegt, die etwa vorhandenen ausländischen Obligationen in österreichische Staatsschuldverschreibungen umgewechselt werden.[3]) Um so schwerer wurden die Fonds durch das Finanzpatent vom 20. Febr. 1811 betroffen, und die eingesetzte Finanzhofcommission mußte vor allem daran denken, ihnen andere Mittel zur Bedeckung ihrer Erfordernisse zuzuführen.

Hierher gehörten aber in erster Linie Staatszuschüsse, da das Einkommen aus dem Gymnasialschulbücherverlag und aus den Immatriculationstaxen der Universitäten kein bedeutendes sein konnte. Namhafter war nur jener Ertrag, welcher durch das Aufhören der Unterrichtsgelderstipendien (seit 1833) erzielt wurde, indem alle Erträgnisse sowohl der bereits capitalisirten als der currenten Unterrichtsgelder für die Bedürfnisse der betreffenden Studienfonds in Verwendung kamen.[4])

[1]) Eine größere Stundenzahl gibt ihm den Anspruch auf eine Remuneration.

[2]) Westgalizien und Bukowina wurden dieser Maßregel nicht unterworfen. In der Bukowina bestand gar kein Exjesuitenfond, in Westgalizien war derselbe mit dem (bereits zum polnischen Kriegsfond eingezogenen) Vermögen des Bisthums Krakau, jenem der Abtei Tyniec und der Universität Krakau und einigen anderen Objecten vereinigt, im J. 1800 aber dem allgemeinen westgalizischen Stiftungsfond einverleibt worden. Nach dem Wiener Frieden von 1809 erübrigten nur die beim Staatscreditsfonds elocirten reinen Ueberschüsse, die Darleben an andere Fonds innerhalb der Monarchie und die deponirten Kaufschillinge veräußerter Fondsgüter, und wurden anfänglich unter die ostgalizischen Fonds vertheilt (1817), endlich aber (1828) an Russisch-Polen übergeben.

[3]) Die Verpflichtung hiezu begann mit 1. Nov. 1786; die Verzinsung fand ursprünglich zu $3^1/_2$, vom 1. Mai 1791 an mit 4, seit 1. Febr. 1805 mit 5 % statt.

[4]) Seit dem Jahr 1818 begann auch wieder der systemmäßige Verkauf der Fondsgüter, welcher dem Studienfond allmählich ein Baarcapital von 2,730,000 fl. (hauptsächlich in Böhmen)

In neuerer Zeit wuchsen die Lasten der Studienfonds abermals bedeutend durch vermehrte Auslagen zu Unterrichtszwecken, und fanden nur einigen Ersatz an den zahlreicher einfließenden Beiträgen von Corporationen.

Obwohl die Studienfonds nicht blos zu Mittelschulzwecken, sondern in hervorragender Weise auch für Universitätsbedürfnisse bestimmt sind, möge hier das Präliminare ihrer Einkünfte für 1864 Platz finden.

Königreiche und Länder	Capitals-interessen und Ertrag von Realitäten	Schulgelder von Gymnasien und Realschulen u. Collegiengelderantheil von Universitäten	Beiträge	Verschiedene Einnahmen	Zusammen
Oesterreich u. d. Ens .	170,312	36,800	25,580 [1])	510	233,202
„ ob d. Ens .	32,599	3,750	9,620 [2])	—	45,969
Salzburg	15,650	3,227	3,917 [3])	—	22,794
Steiermark	48,724	7,853	21,391 [4])	147	78,115
Kärnten	7,088	2,990	—	10	10,088
Krain	20,805	5,700	6,813 [5])	—	33,318
Küstenland	18,581	4,380	15,674 [6])	—	38,635
Tirol und Vorarlberg .	13,070	10,550	24,526 [7])	52	48,198
Böhmen	173,602	50,300	31,824 [8])	300	256,026
Mähren	88,232	25,000	12,978 [9])	30	126,240
Schlesien	1,367	9,300	20,839 [10])	—	31,506
Galizien	33,109	33,760	37,570 [11])	540	104,979
Bukowina	—	3,700	2,618 [12])	—	6,318
Dalmatien	—	3,000	3,913 [13])	694	7,607
Lomb.-venet. Königreich	1,026	27,000	—	—	28,026
Summe . .	624,165	227,310	217,263	2,283	1,071,021

Daß dieser Ertrag die unmittelbaren Auslagen des Staates für seine Gymnasialanstalten (sammt Stipendien) wenig überschreiten dürfte, zeigt eine einfache Berechnung.

zuführte, so daß gegenwärtig nur noch Millstatt in Kärnten, Michle, Molešic und Altsattel-Hradek in Böhmen, nebst einigen kleinern Realitäten erübrigen.

[1]) Vorzüglich vom Cameralärar für die Universität und vom Religionsfond für theologische Lehrkanzeln und Katechetenstellen.

[2]) Hauptsächlich vom Religionsfond für die theologische Lehrkanzeln in Linz, dann für die Mittelschulkatecheten.

[3]) Theils vom Religionsfond, theils von den Stiften des Herzogthums für das Gymnasium.

[4]) Theils vom Religionsfond, theils von der Landesvertretung, der Stadt Gratz und der Landessparkasse für die Universität.

[5]) Hauptsächlich vom Religionsfond.

[6]) Theils vom Religionsfond, theils von den Communen Triest und Capo d'Istria, der Börsedeputation, und dem Görzer Provincialfond.

[7]) Vom Cameralärar für die Universität, vom Religionsfond für Katecheten und von der Stadt Roveredo.

[8]) Größtentheils vom Religionsfond, dann von verschiedenen Herrschaften und Gemeinden (namentlich Neuhaus und Pisek).

[9]) Vom Religionsfond, dem Olmützer Erzbisthume, den Communen Olmütz und Znaim.

[10]) Größtentheils vom mährischen Studienfond und dem Religionsfond.

[11]) Meistens vom Religionsfond, dann von den Communen Rzeszów, Sambor, Stanislau, Tarnopol und Brody.

[12]) Vom katholischen Dotationsfond und dem griechisch-orientalischen Religionsfond für Katecheten.

[13]) Vom Religionsfond.

Die Kosten eines vollständigen Staatsgymnasiums lassen sich durchschnittlich mit 17,000—18,000 fl., jene eines sechsclassigen mit 12,000—13,000 fl., eines Untergymnasiums mit 9000—10,000 fl. präliminiren[1]), so daß dem Staate ohne Zweifel nahezu 900,000 fl. aus diesem Titel obliegen. Zählt man hiezu noch die Beiträge, welche er für andere Anstalten zu leisten hat, so wird mit diesen Rubriken obige Summe — abgesehen von allen Kosten der Inspection und höheren Verwaltung — gewiß nahezu absorbirt, so daß die Auslagen für Realschulen und höhere Studien fast ganz dem Staatszuschusse zur Last fallen.

42. Aus dem Gesagten läßt sich auch approximativ die Summe ermitteln, welche in der Gesammtheit der deutsch-slavisch-italiänischen Länder jährlich für Gymnasialzwecke verausgabt wird. Für die Fonds- und Communalgymnasien dürfte derselbe Maßstab gelten, wie für die Staatsgymnasien [2]); die Ordensgymnasien aber werden allerdings durchschnittlich mit namhaft niedereren Beträgen (vollständige mit 10,000—12,000 fl., Untergymnasien mit 6000—7000 fl.) erhalten, woraus sich ergiebt, daß etwa 1,400,000 fl. die Gesammtauslagen für den Gymnasialunterricht jener Länder (abgesehen von der Inspection und höhern Verwaltung) bilden.

Die zwei k. k. Gymnasien in der Militärgrenze werden von den eigenen Einkünften der Militärverwaltung, jenes zu Karlowitz vom griechisch-orientalischen Patriarchate der serbischen Nation erhalten.

III. Erfolg. Weit geeinigter, als bezüglich des Volksschulwesens, sind die Ueberzeugungen von den bedeutenden Fortschritten und entsprechenden Erfolgen des Gymnasialunterrichts, welcher sich bereits zum großen Theile den entwickelteren deutschen Ländern ebenbürtig an die Seite stellen kann. Die nachfolgenden Bemerkungen werden theils zu weiterer Bekräftigung dieser schon aus den vorstehenden Blättern jedem unbefangenen Beurtheiler sich aufdrängenden Resultate dienen, theils einzelne Andeutungen zu Verbesserungen liefern, deren Verwirklichung gewiß nur eine Frage der Zeit bildet.

Die Zahl der Gymnasien bedarf allerdings noch einer Vermehrung, deren Grenze um so minder fest abgesteckt werden kann, als die Eröffnung jeder neuen Mittelschule in einem noch keineswegs ausreichend damit dotirten Lande auch Schüler heranzieht, welche sonst zu keiner solchen Anstalt gelangt wären. [3]) Selbst unter den gegenwärtigen Besuchsverhältnissen müßen Oesterreich unter der Ens, Steiermark (welches schon wiederholt ein, auch zwei Gymnasien mehr besaß), Böhmen, Mähren, Galizien, Bukowina, in etwas minderem Grade auch Kärnten und Krain eine Erhöhung der Zahl ihrer Gymnasialanstalten in nächster Zukunft anstreben. [4])

Ebenso muß die Herstellung eines richtigeren Verhältnisses der vollständigen Gymnasien zu den bloßen Untergymnasien beharrlich im Auge behalten werden. Die Vermehrung der ersteren in Oesterreich unter der Ens, Böhmen, Galizien und Bukowina, aber auch in Steiermark, Krain und Mähren scheint unerläßlich.

[1]) Genauer lassen sie sich nicht ermitteln, da der Studienfond eine beträchtliche Zahl von Posten unter Einem für Gymnasien und andere (namentlich in denselben Gebäuden untergebrachte) Anstalten bestreitet.

[2]) Mit welchem Beispiel auch in dieser Rücksicht die Commune Wien vorangegangen ist, zeigt der Umstand, daß die Jahresauslagen für jedes ihrer Untergymnasien mit 25,400 fl. (13,180 fl. persönliche Bezüge, 8000 fl. für die Localitäten, 3200 fl. für Einrichtung und Lehrmittel, 1020 fl. sonstige) veranschlagt sind.

[3]) Das schlagendste Beispiel für diesen Satz hat in jüngster Zeit erst Wien geliefert; im Oct. 1864 wurde die erste Classe an den beiden Communalgymnasien eröffnet, jede zählt an 100 Schüler und doch hat keine der älteren Anstalten eine Verminderung ihres Besuchs erfahren. Wie oft werden Knaben bloß dadurch einer bestimmten Kategorie von Mittelschulen zugeführt, weil sie sich eben nur im Rayon einer solchen befinden!

[4]) In der Militärgrenze ist die Theilnahme für den Gymnasialunterricht noch im allgemeinen sehr gering, in Dalmatien beschränkt sie sich auf die Städte, im lombardisch-venetianischen Königreich schaffen einzelne Privatanstalten einige Abhülfe.

Da der Staatsschatz auf eine längere Reihe von Jahren hinaus kaum in der Lage sein wird, seine Leistungen für Erhaltung von Mittelschulen beträchtlich zu steigern, so liegt die Befriedigung dieses Bedürfnisses zunächst in den Händen der Landtage und der Gemeinden. Deshalb war der Gedanke der Realgymnasien ein für diese Befriedigung höchst fruchtbringender, indem Länder und Communen den gemeinsamen Unterbau für Obergymnasien und Oberrealschulen gewiß bereitwilliger herstellen werden, als das bisherige Untergymnasium, und die Hinzufügung des Oberbaus sodann eben nur von der Art des eintretenden Bedarfs abhängt. Auch macht er bereits, in der von Wien aus angebahnten Form, seine Runde durch das Reich.[1])

Allerdings ist es nicht bloß die Zahl und Dichtigkeit der vorhandenen Gymnasien, welche auf die Benützung derselben Einfluß nimmt. Vergleicht man in dieser Rücksicht die einzelnen deutsch-slavisch-italiänischen Länder[2]), so entfiel im J. 1863 ein Gymnasialschüler

	auf Bewohner
in Oesterreich unter der Ens	611
„ Oesterreich ob der Ens und Salzburg	685
„ Steiermark	819
„ Kärnten und Krain	563
im Küstenland	616
in Tirol und Vorarlberg	414
„ Böhmen	666[3])
„ Mähren und Schlesien	469
„ Galizien und Bukowina	809
„ Dalmatien	784
im lombard.-venet. Königreiche	872
in der Militärgrenze	2489

Man sieht auf den ersten Blick, daß das an Gymnasien reiche Tirol mit Mähren und Schlesien den ersten Platz einnimmt, Kärnten und Krain, Böhmen, Oesterreich unter[4]) und ob der Ens mit Salzburg, Küstenland zunächst stehen, Dalmatien, Galizien und die Bukowina und Steiermark bereits stark zurückbleiben, dies in noch höherem Grade bei dem lombardisch-venetianischen Königreiche der Fall ist, die Militärgrenze endlich einen kaum nennenswerthen Besuch der Mittelschule aufweist.

Um die Verhältnisse noch klarer darzustellen, ist das Eingehen auf die Nationalitäten der in Rede stehenden Länder unerläßlich. Da seit anderthalb Decennien die Muttersprache aller Gymnasialschüler verzeichnet wird[5]), so läßt sich mit ziemlicher Sicherheit behaupten, daß ein Gymnasialschüler der gleichen Nationalität entfalle

[1]) Nach dem Muster der Wiener Communalgymnasien sind die Anstalten von Baden und St. Pölten eingerichtet. Aehnliche Realgymnasien werden demnächst in Steiermark, Böhmen (Prag und Prachatic), Mähren (Ungrisch-Hradisch), Galizien (Brody), ja selbst in Dalmatien und dem lombardisch-venetianischen Königreich entstehen, und die Verwandlung communaler Unterrealschulen in Realgymnasien vielleicht bald zur Regel werden.

[2]) Allerdings sind Gymnasien strenge genommen keine rein provinciellen Anstalten, aber in obiger Gruppirung dürften die noch immer stattfindenden Ausnahmsfälle kaum die Rechnung beirren.

[3]) Im J. 1787 entfiel ein Gymnasialschüler in Böhmen auf je 2500 Bewohner des Königreichs.

[4]) Doch findet in Oesterreich unter der Ens die rascheste Zunahme des Gymnasialbesuchs statt, so daß es in kurzer Zeit den Ländern mit dem stärksten Besuche einzureihen sein wird, wenn sich die Zahl der Anstalten nur einigermaßen vermehrt.

[5]) Daß übrigens die Subjectivität des Verzeichnenden nicht ohne Einfluß auf einzelne hieher bezügliche Angaben blieb, zeigt besonders die Gegenüberstellung der Ziffern für 1858, 1859, 1860 und 1861, namentlich in Böhmen.

auf 587 Deutsche
„ 672 Slaven czechisch-mährischen
„ 655 „ polnischen
„ 1469 „ ruthenischen } Stammes
„ 676 „ slovenischen
„ 1761 „ kroatisch-serbischen
„ 778 Italiäner (mit Friaulern und Ladinern)
„ 1263 Romanen
„ 345 Israeliten.

Hierbei ist der ungemeine Aufschwung der Theilnahme am Gymnasialstudium seit dem Beginne der Studienreform (namentlich aber seit 1858) sehr auffallend. Wenn man nämlich die einzelnen Königreiche und Länder in Betracht zieht, so findet man:

	Schülerzahl		Zunahme	
	1851 [1])	1863	der Schülerzahl	der Gesammtbevölkerung
			in Perzenten	
in Oesterreich unter der Ens	2,194	2,956	34,8	16,9
„ „ ob d. Ens u. Salzb.	863	1,269	47,1	0,7
„ Steiermark	939	1,320	40,6	7,2
„ Kärnten und Krain . .	813	1,428	75,6 [3])	2,6
im Küstenlande	566	896	58,3	1,6
in Tirol und Vorarlberg .	2,045	2,103	2,9	0,8
„ Böhmen	5,669	7,509	32,4	12,6
„ Mähren und Schlesien .	2,751	4,204	52,8	7,7
„ Galizien u. der Bukowina	4,797	6,732	40,3	9,0
„ Dalmatien	538	552	2,6	8,6
im lomb.-venet. Königreich .	2,797 [2])	2,924 [2])	4,5	4,5
in der Militärgrenze . . .	312	442	37,7	14,7

Auch bezüglich der Völkerstämme ist dies deutlich wahrnehmbar, denn die Zunahme betrug:

bei den Deutschen . . . 25,1 Perzent.
„ „ Czechen u. Mähren 61,3 „
„ „ Polen . . . . 45,0 „
„ „ Ruthenen . . . 40,3 „
„ „ Slovenen . . . 67,1 „
„ „ Kroaten u. Serben 9,4 „
„ „ Romanen . . . 33,0 „
„ „ Israeliten . . 66,9 „

Von großer Wichtigkeit erscheint als eine klare Widerlegung der behaupteten Germanisirungstendenz des Lehrplans, daß die Zunahme des Gymnasialbesuchs bei den nicht-deutschen Stämmen noch größer war, als bei den Deutschen. Nur bei den Italiänern nahm er um 2,4% ab, jedoch nur deshalb, weil der Lehrplan dem Privatstudium viel ungünstiger ist als der früher bestandene.

[1]) Das J. 1847 zur Vergleichung herbeizuziehen, blieb unthunlich, weil die Ziffern der damaligen Schüler des philosophischen Obligatcurses sich nur annähernd richtig stellen lassen. Selbst wenn man die auf S. 406 angegebenen Ziffern ganz auf Hörer der Obligatcurse beziehen will, ergeben sich Steigerungen der Schülerzahl um 10, 11, 12, 16, 23 und 35 Percente. Nur für Oesterreich unter der Ens, Steiermark und Tirol scheint die Zahl von 1847 noch nicht erreicht; an den Universitäten jener drei Länder ist aber die Einrechnung von Hörern freier Gegenstände in die Ziffer von 1847 sehr wahrscheinlich.

[2]) Ohne die Zöglinge der bischöflichen, Convicts- und Privatgymnasien.

[3]) In Krain hat sich diese Ziffer geradezu verdoppelt.

Höchst erfreulich erscheint nämlich neben der allgemein starken Zunahme des Gymnasialbesuchs die fortwährende Verminderung des **Privatstudiums**. In den genannten Ländern waren unter je 100 Gymnasialschülern Privatisten:

	im Jahre 1851	im Jahre 1863
in Oesterreich unter der Ens . .	15,8	8,7
„ Oesterreich ob der Ens u. Salzburg	0,7	0,2
„ Steiermark	6,8	8,4 [1]
„ Kärnten und Krain	1,6	1,7
im Küstenlande	16,9	6,1
in Tirol und Vorarlberg	8,5	2,1
„ Böhmen	3,6	2,9
„ Mähren und Schlesien	2,5	1,8
„ Galizien und der Bukowina . .	4,0	3,2
„ Dalmatien	18,7	9,6
im lombard.-venet. Königreiche . . .	34,8	24,0
in der Militärgrenze	—	1,6

Diese Thatsache beweist, daß namentlich die höheren, wohlhabenderen, im allgemeinen wohl auch urtheilsfähigeren Stände ihr Vertrauen den neuorganisirten Gymnasien in immer steigendem Maße zuwenden. [2]

Allerdings hat der wachsende Schulbesuch auch die **Ueberfüllung der Classen** wieder gesteigert, an welcher nicht wenige österreichische Gymnasien kranken. Wenn man die Unterclassen (jede parallele Abtheilung selbstverständlich als Classe gezählt) im Auge behält, so zählen nur 63% derselben nicht mehr, als das gesetzlich zuläßige Maximum von 50 Schülern in einem Lehrzimmer, 15 umfassen zwischen 51 und 60, 12 zwischen 61 und 70, 6 zwischen 71 und 80, mehr als 3 zwischen 81 und 100 und vereinzelte sogar mehr als 100 Schüler. [3] Aber auch auf die Oberclassen dehnt sich diese Ueberfüllung aus, indem allerdings 85% derselben sich innerhalb des hier noch wichtigeren Maßes halten, 9 aber zwischen 51 und 60, 4 zwischen 61 und 70, 1 zwischen 71 und 80 Schülern zählen und vereinzelte noch über diese Grenze hinausgreifen. [4] Die nachtheiligen Folgen dieser Ueberfüllung haben nicht wenig dazu beigetragen, manches misgünstige Urtheil über den Erfolg des Lehrplans hervorzurufen. [5]

[1] Hierunter die Sängerknaben von Admont und Voran.

[2] Ueberdies entfallen mehr als 2/5 aller Privatisten auf das lombardisch-venetianische Königreich, wo die alte Sitte nur langsam der besseren Ueberzeugung weicht, und von dem Reste gehört die Hälfte den 5 größten Städten der deutsch-slavischen Länder an, wo namentlich stark überfüllte Unterclassen noch mehr, als andere Verhältnisse, gar manchen auf das Privatstudium verweisen. Ungemein auffallend ist die Abnahme des Privatstudiums am Obergymnasium, wo durchschnittlich auf je 100 Classen nur 38 Privatisten entfallen.

[3] Die größte Schülerzahl an den Unterclassen einzelner Gymnasien hatten im J. 1863: Wien (akademisches Gymnasium mit 88 und 91, Josephstädter mit 90, 96, 123, 130), Prag (Altstadt mit 82, Neustadt mit 96), Brünn (mit 86 und 88), Olmütz (mit 92, 95 und 104), Iglau (mit 82), Lemberg (akademisches Gymnasium mit 81), Krakau (mit 93 und 95), Sandec (mit 87) und Tarnopol (mit 84) aufzuweisen. — Unter sämmtlichen ersten Classen der deutsch-slavisch-italiänischen Länder zählten nur 75 nicht mehr als 50 Schüler, 2/5 derselben zwischen 51 und 70, 1/5 zwischen 71 und 80 und der Rest stieg bis auf 130 im selben Lehrzimmer vereinigte Zöglinge.

[4] Am stärksten ragten auch hier wieder hervor: Wien (akademisches Gymnasium mit 77, Josephstädter mit 76, 82, 92), Prag (Altstadt mit 73, Neustadt mit 71 und 85), Olmütz (mit 78), Lemberg (akademisches Gymnasium mit 87) und Tarnow (mit 71).

[5] Aus einer sehr sorgfältigen Ermittlung der in Wien sich ergebenden Thatsachen geht folgende ziffermäßige Bestätigung dieses Resultats hervor. In Classen, welche mehr als 80 Schüler auf-

Auch einem anderen, sehr wichtigen Momente hat man bei dieser Beurtheilung allzu wenig Rechnung getragen. Dies ist das Misverhältnis zwischen der Zahl der ordentlichen Lehrer und der Supplenten. Unter je 100 Lehrindividuen beider Kategorien zusammengenommen sind nämlich seit dem J. 1856 regelmäßig 75 ordentliche Lehrer und 25 Supplenten, und die kleinen Schwankungen der jüngstverflossenen Jahre haben die relative Zahl der letzteren vielmehr erhöht, statt vermindert. In den einzelnen Ländern ist das Verhältnis ein sehr ungleichförmiges; die Supplenten fehlen ganz in Salzburg, bilden nur 8% der Obligatlehrer in Kärnten, 13 im Lande ob der Ens, 15 in Mähren und Schlesien, 16 in Dalmatien und in der Militärgrenze, 18 in Oesterreich unter der Ens, 20 in Steiermark und Krain, 23 in Tirol, hingegen 25 in der Bukowina, 27 in Böhmen, 37 im Küstenlande, 43 in Galizien und im lombardisch-venetianischen Königreiche.[1])

Eine weitere Rücksicht, welche hierbei stark ins Gewicht fällt, ist das Verhältnis der von einer wissenschaftlichen Commission geprüften und der ohne solches Zeugnis fungirenden Lehrindividuen.

Was die bisherige Thätigkeit der wissenschaftlichen Prüfungscommissionen betrifft, so sind bei mehreren die gelieferten Nachweisungen unvollständig. So weit die sicheren

Königreiche und Länder	an Staats-, Fonds- und Communal-Gymnasien			an Ordens-Gymnasien		
	vor 1850 angestellte	seither angestellte: geprüfte	seither angestellte: ungeprüfte	vor 1850 angestellte	seither angestellte: geprüfte	seither angestellte: ungeprüfte
Oesterreich unter der Ens	7	20	1	28	14	18
" ob der Ens	5	5	—	8	6	11
Salzburg	4	10	—	—	—	—
Steiermark	7	26	—	—	—	—
Kärnten	—	—	—	12	6	1
Krain	2	17	—	3	4	—
Küstenland	5	24	1	1	—	—
Tirol und Vorarlberg	7	24	—	18	9	17
Böhmen	14	84	—	64	6	9
Mähren	9	38	2	34	—	—
Schlesien	6	26	2	—	—	—
Galizien	16	82	5	2	—	—
Bukowina	—	17	1	—	—	—
Dalmatien	11	6	1	—	3	12
Lombard.-venet. Königreich	26	27	14	—	—	—
Militärgrenze	9	9	—	1	—	10

nehmen, treten durchschnittlich 18, in den anfänglich zwischen 71 und 80 Jünglingen zählenden Classen 12, in den von 61—70 Schülern im Anfange des Jahres besuchten Classen 9, in allen übrigen 6 % der Aufgenommenen noch vor der Schlußclassification aus. In den auch am Schlusse des Schuljahrs noch überfüllten (Unter- oder Ober-) Classen schwankt die Zahl der ungünstig classificirten Schüler regelmäßig um 15 %, wogegen sie in nichtüberfüllten durchschnittlich um 5 % der schließlichen Schülerzahl sich bewegt.

[1]) Die Gymnasien von Seitenstätten, Horn, Neustadtl, Capo d'Istria, Mitterburg, Brixen, Hall, Prag-Altstadt, Schlan, Budweis, Klattau, Komotau, Bunzlau, Braunau, Reichenau, Deutschbrod, Beneschau, das zweite Lemberger und das Franz-Josephs-Gymnasium, das zweite Krakauer, die Anstalten von Sandec, Rzeszów, Przemysl, Brzezan, Buczacz, Drohobycz, Kolomea, beide Gymnasien Venedigs, die Institute von Rovigo, Mantua, Vicenza, Treviso und das Communalgymnasium von Verona befinden sich mit noch viel stärkeren Verhältnissen in den Händen von Supplenten.

Daten reichen, wurden während der Jahre 1851—1863 zu Wien 577, zu Innsbruck 103, zu Prag 353, zu Lemberg 67, zu Padua 22 Approbationen ertheilt.

Allerdings haben diese Approbationen auch viele Candidaten betroffen, welche ihre Anstellung bei dem Lehramte außerhalb der deutsch-slavisch-italiänischen Länder fanden; doch mußte der größte Theil dieser Lehrer seit dem J. 1861 wieder innerhalb der genannten Gebiete untergebracht werden. [1])

Im J. 1863 befanden sich unter den seit 1850 angestellten ordentlichen Lehrern (einschließlich der Directoren)

(siehe Tabelle auf voriger Seite.)

Die Nachtheile, welche der Mangel einer Pensionsberechtigung für die Lehrer an Ordensgymnasien nach sich zieht, treten in einer Periode, die eine möglichst weitgreifende Verjüngung der Lehrkräfte dringend erheischen würde, mit besonderer Stärke hervor.

An diese Frage knüpft sich aber auch hinsichtlich der Staats-, Fonds- und Communalgymnasien jene wegen der ökonomischen Verhältnisse der Gymnasiallehrer. [2]) Höchstens im Anfange der Dienstzeit bietet das Lehramt eine günstige oder doch nicht nachtheilige Vergleichung mit anderen Zweigen der Staatsanstellung [3]); im weiteren Verlaufe gestaltet sich das Verhältnis immer ungünstiger, da die Decennalzulagen keinen Ersatz für die anderweitig vorhandene Möglichkeit des Aufsteigens zu höheren Stellungen gewähren. Diese misliche Lage trägt aber unverkennbar verderbliche Folgen nicht nur für die gesammte Amtsführung in sich, sondern wirkt selbst auf die Universitätszeit des künftigen Lehrers zurück und beeinträchtigt dadurch die Erneuerung des gesammten Standes mit tüchtigen Kräften. Die Schulgeldtantième hat nun allerdings dort, wo auf den Kopf 400—500 fl. entfallen, eine Abhülfe geschaffen, aber

[1]) Für die ersten 6 Jahre, für welche allein die Daten von allen Prüfungscommissionen mit der erforderlichen Individualisirung vorliegen, läßt sich noch weiter folgendes Detail angeben. Von 451 bis dahin Approbirten wurden 149 für die beiden classischen Sprachen befähigt erklärt (und zwar 54 für beide im ganzen Gymnasium — wovon 1 auch für Geographie und Geschichte —, 11 für eine Sprache im ganzen, für die andere im Untergymnasium — wovon 1 auch für Geographie und Geschichte —, 45 für beide Sprachen im Untergymnasium — wovon 2 auch für Geographie und Geschichte —, 15 bloß für Latein, 4 bloß für Griechisch im ganzen, 19 bloß für Latein, 1 bloß für Griechisch im Untergymnasium), 4 für deutsche, 21 für eine andere Unterrichtssprache, 106 — außer den erwähnten 4 — für Geographie und Geschichte (70 für das ganze, 36 für das Untergymnasium, wovon 1 zugleich für Naturgeschichte). 125 für Mathematik (107 zugleich für Physik in verschiedenen Combinationen, 1 zugleich für Physik und Naturgeschichte, 6 zugleich für Naturgeschichte, 11 für Mathematik allein), nebst den hier inbegriffenen 108 noch 36 für Physik (25 zugleich für Naturgeschichte, 11 für Physik allein), nebst den schon aufgezählten 33 endlich noch 10 für Naturgeschichte allein. Von den erwähnten Approbirten erlangten überdies 26 zugleich die Lehrbefähigung für deutsche, 51 für eine andere Unterrichtssprache, 16 für philosophische Propädeutik. Wenn man obige Ziffern dem Bedarfe an Lehrkräften für die einzelnen Lehrfächer gegenüberhält, spricht sich darin zugleich eine vollgültige Kritik des früheren Unterrichtssystems aus.

[2]) Vergl. Bonitz, Denkschrift über die ökonomischen Verhältnisse der Gymnasiallehrer in Oesterreich, Wien 1861. Hier wird klar dargethan, daß durch Aufhebung der Correpetitionen u. dgl. die thatsächlichen Einnahmen der Gymnasiallehrer gegen frühere Decennien herabgesetzt sind, während an ihre Vorbildung und Thätigkeit erheblich höhere Anforderungen gestellt werden und die allgemeinen Preisverhältnisse eine höchst ungünstige Modification erfahren haben.

[3]) Wenn man mit Sicherheit behaupten kann, daß die bei der Stellung des Lehrstands unerläßliche Auslage für Wohnung, Beheizung und Kost selbst bei einem kinderlosen Ehepaare in Wien nicht unter 900 fl., in Prag nicht unter 700 fl., in Gratz, Innsbruck, Krakau, Lemberg und den anderen Städten mit Gymnasien I. oder II. Classe nicht unter 600 fl. zu bestreiten, ein Unverehlichter kaum beträchtlich billiger zu wohnen und zu leben im Stande ist, daß hierzu die anständige Wäsche und Kleidung, der literarische Bedarf und manche unvorhersehbare Auslage kommt, so läßt sich auch obiger Satz nur mit mancher Einschränkung behaupten.

nicht dort, wo die Quote für einen Lehrer um die Ziffer von 50—100 fl. sich bewegt, und selbst an den Gymnasien der erstbezeichneten Art hat der Modus der Vertheilung bei dem geringen Unterschiede der Dienstzeit, welcher in den weitaus meisten Fällen ältere und jüngere Lehrer einer Anstalt trennt [1]), und der hieraus folgenden sehr geschmälerten Aussicht auf ein Gelangen der letzteren zum Genusse der Tantième mancherlei gegründete Bedenken wider sich. [2])

Die Mangelhaftigkeit der Dotation macht sich jedoch eben so sehr bezüglich der Lehrmittelsammlungen geltend, deren Vermehrung regelmäßig auf den Ertrag der Aufnahmstaxen und die Geschenke von Privaten verwiesen ist, und lähmt vielseitig die Thätigkeit der Lehranstalten, namentlich außerhalb der größeren Städte. Allerdings entscheidet nicht die Zahl, sondern die Qualität der gesammelten Bücher; da aber nur die erstere den Gegenstand statistischer Ermittlung bilden kann, so möge hier bemerkt werden, daß unter den Lehrerbibliotheken nur

17	zwischen	2000	und	3000
14	„	3000	und	4000
6	„	4000	und	5000
2	„	5000	und	6000
1	„	6000		
1	nahe an	8000		

Bände (abgesehen von Heften und Stücken) zählen, aber auch noch 4 solche Bibliotheken mit 100 und weniger Bänden bestehen, daß unter den Schülerbibliotheken nur

12	zwischen	1000	und	2000
7	zwischen	2000	und	3000
2	zwischen	3000	und	4000
1	fast	5000		

Bände in sich begreifen, an vielen Anstalten aber derlei Sammlungen ganz fehlen oder sehr unbedeutend sind. Den Lehrern und Schülern der Universitätsstädte oder solcher Orte, wo größere Bibliotheken bestehen, ist darin ein Ersatz geboten; auch die theresianische Akademie, die Stifte zu den Schotten, in Seitenstätten, Melk und Kremsmünster, einzelne Piaristencollegien besitzen große Bücherschätze, welche sie Lehrern und Schülern der Gymnasien eröffnen; allein an vielen Orten sehen sich beide nur an die Gymnasialbibliothek oder an sich selbst gewiesen.

Fast eben so wichtig sind für eine Anstalt die naturhistorischen Sammlungen. Auch diese sind großentheils erst im Entstehen [3]), und der zoologisch-botanische

[1]) Dies ist aus der Tabelle auf S. 434 mit Leichtigkeit zu entnehmen.

[2]) Der Wiener Gemeinderath läßt deshalb bei seinen Gymnasien nur die gleichmäßige Betheiligung aller ordentlichen Lehrer an dem Bezuge der Tantième zu.

[3]) Unter den zoologischen Sammlungen besitzen:

an Wirbelthieren	8	zwischen	300	und	400	
	5	„	400	„	500	
	1	über			500	Exemplare.
an wirbellosen Thieren . .	2	zwischen	2000	und	3000	
	2	„	3000	„	4000	
	1	„	4000	„	5000	
	3	„	5000	„	6000	
	2	„	6000	„	7000	
	1	über			15,000	
	1	„			16,000	Arten.
Unter den Herbarien zählen	9	zwischen	2000	und	3000	
	5	„	3000	„	4000	
	2	„	4000	„	5000	

Verein in Wien, welcher sich ihre Vermehrung zum besonderen Augenmerke gemacht hat, erwirbt sich diesfalls große Verdienste. In größeren Städten kommen allerdings Museen verschiedener Art zu Hülfe, und unter den Stiften ragt Kremsmünster hervor; allein das Zurückbleiben des naturgeschichtlichen Unterrichts an mancher Anstalt wurzelt im Mangel aller Anschauungsmittel.

Die physikalischen Cabinete, die Sammlungen von geographischen Lehrmitteln, Krystallmodellen, stereometrischen Körpern u. s. w. bedürfen nicht derselben Ausdehnung wie jene Sammlungen, haben aber selbst die unerläßlich erforderliche Größe noch selten erlangt. [1])

Nicht minder fühlbar ist der Mangel an Staatsstipendien für die Schüler der Gymnasien. Zwar fehlt es auch seit dem Aufhören der Unterrichtsgelderfondsstipendien nicht an Privatstiftungen [2]); allein sie vermögen für die ersteren keinen Ersatz zu bieten, theils weil die Beträge der meistentheils aus früheren Zeiten stammenden Stipendien dieser Art durchschnittlich nicht hoch beziffert sind [3]), theils weil auch die wenigen bedeutenderen sich an einzelnen Anstalten, namentlich der Hauptstädte, concentriren, theils weil ihre Verleihung meist an Privatbedingungen (Verwandtschaft, Heimatsberechtigung u. dgl.) gebunden ist, die es geradezu unmöglich machen, sie eben nur den Würdigsten unter den Bedürftigen zuzuwenden. Die Schüler der höheren Classen sehen sich deshalb zum Schaden der eigenen Bildung häufig genöthigt, durch Ertheilung

6 zwischen 5000 und 6000
1 über . . . 10,000 Blätter.

Von den Mineraliensammlungen, die im allgemeinen noch am besten eingerichtet sind, umfassen:

36 zwischen 1000 und 2000
15 „ 2000 „ 3000
4 „ 3000 „ 4000
2 nahe an . . . 6000 Stücke.

[1]) Die richtige Erkenntnis der Wichtigkeit aller dieser Lehrmittel bewog den Wiener Gemeinderath, für jedes seiner Untergymnasien eine Gründungsdotation von 6000 fl. und einen Jahresbeitrag von 1200 fl. für die Lehrmittelsammlungen zu votiren.

[2]) So wurden an Gymnasialschüler Stipendien hinausbezahlt im J. 1863:

	in der Landeshauptstadt	an anderen Gymnasien
in Oesterreich unter der Ens	23,238 fl.	8,113 fl.
„ „ ob der Ens .	6,546 „	6,363 „
„ Salzburg	6 020 „	—
„ Steiermark	5,113 „	3,575 „
„ Kärnten	5,378 „	325 „
„ Krain	5,627 „	1,288 „
„ Küstenland	3,091 „	5,400 „
„ Tirol und Vorarlberg .	4,340 „	9,088 „
„ Böhmen	22,495 „	33,803 „
„ Mähren	2,510 „	10,091 „
„ Schlesien	1,745 „	2,899 „
„ Galizien	8,599 „	17,060 „
„ der Bukowina	3,407 „	963 „
„ in Dalmatien	1,362 „	5,385 „
im lomb.-venet. Königreich .	175 „	105 „ (nur in Verona)
in der Militärgrenze . . .	—	2,269 „

[3]) Der durchschnittliche Betrag eines Stipendiums ist:

(siehe Tabelle auf nächster Seite.)

häuslichen Unterrichts an Schüler der niederen Classen oder der Volksschule sich einen Theil ihres Lebensunterhalts zu erwerben.[1])

Wenn man von diesen vorwiegend äußeren Verhältnissen der Schule zur inneren Einrichtung derselben übergeht, so läßt sich die Frage, ob wirklich der Gymnasialcurs regelmäßig in 8 Jahren zurückgelegt werde, nunmehr mit ziemlicher Sicherheit durch Vergleichung des Alters der Schüler aller ersten und aller achten Classen beantworten.

Da von 1000 öffentlichen Schülern der ersten Classe am Schlusse des Schuljahres 58 das 10.[2]), 174 das 11., 232 das 12., 214 das 13., 161 das 14., 100 das 15., 36 das 16. Lebensjahr überschritten haben, 25 (hauptsächlich in Galizien, aber auch in der Bukowina, mitunter in Tirol, Böhmen und Mähren, vereinzelt überall) zwischen dem 17. und 24. Lebensjahre stehen, hingegen von 1000 öffentlichen Schülern der achten Classe 62 das 17., 190 das 18., 234 das 19., 193 das 20., 147 das 21., 90 das 22., 49 das 23. Lebensjahr zurückgelegt haben, 35 endlich (wieder vor allem in Galizien, dann in der Bukowina, Böhmen, Mähren und Tirol) mit ihrem Lebensalter bis über das 30. Jahr hinausreichen, so ergibt sich mit voller Beruhigung, daß die regelmäßige Zurücklegung des Gymnasialcurses wirklich in der achtjährigen Frist stattfindet.[3]) Die Ausnahmen fallen fast ganz auf Rechnung polyglotter Länder, in

	in der Landeshauptstadt	außer der Landeshauptstadt
in Oesterreich unter der Ens	137 fl.	120 fl.
„ „ ob der Ens	111 „	141 „
„ Salzburg	112 „	—
„ Steiermark	91 „	65 „
„ Kärnten	83 „	81 „
„ Krain	68 „	64 „
„ Küstenland	129 „	95 „
„ Tirol und Vorarlberg	89 „	74½ „
„ Böhmen	109 „	89 „
„ Mähren	64 „	56 „
„ Schlesien	63 „	41 „
„ Galizien	124 „	137 „
„ der Bukowina	78 „	88 „
„ Dalmatien	42 „	117 „
„ der Militärgrenze	—	81 „

[1]) Dieser unverkennbare Uebelstand hat Unterstützungsvereine für arme Studirende in das Leben gerufen; solche bestehen zu Salzburg, Gratz, Marburg, Cilli, Laibach, Neustadtl, Tabor, Troppau, Przemysl und ein reich dotirter (mit einem Vermögen von 13,000 fl., Stipendien und überdies jährl. Aushülfen von 900—1000 fl.) in Czernowitz. Zu Kremsmünster, Klagenfurt, Triest, Görz, Pisek, Pilsen, Deutschbrod, am II. Lemberger Gymnasium, in Sambor, Tarnopol und Drohobycz finden regelmäßige Sammlungen unter den wohlhabenden Studirenden für die ärmeren statt. In Prag wird jährlich zum gleichen Zwecke ein Concert veranstaltet. Freitisch- und Krankenbettstiftungen kommen vor in Prag, Klattau, Saaz, Jičin, Königgrätz, am katholischen Gymnasium zu Teschen. Alumneen dieser Art haben sich in Botzen, bei dem evangelischen Gymnasium zu Teschen und in Karlowitz gebildet. Endlich gewähren die Stifte und Klöster bei den Schotten, zu Melk, am Freinberge, in Kremsmünster, St. Paul, Mitterburg, Braunau, der Vincentiusverein zu Innsbruck, das Olmützer Domcapitel u. s. w. manche ergiebige Aushülfe.

[2]) Die Vorrückung des Aufnahmealters in I. auf das zurückgelegte 10. Lebensjahr würde manche Schwierigkeiten des Unterrichts beheben, zumal den Klagen wegen Ueberbürdung in jener Classe fast nur mangelhafte Vorbereitung der eintretenden Schüler zum Grunde liegt.

[3]) Die scheinbare Beschleunigung der Zurücklegung desselben von Schülern der jüngeren Alters-

denen schon der Unterricht der Volksschule von minder nachhaltiger Fruchtbarkeit begleitet zu sein pflegt. [1])

So wie die Dauer, hat auch der **Lehrgang** des Gymnasialcurses bereits allgemeine Billigung gefunden. Das möglichst genaue Festhalten am Geiste des Lehrplans steuerte regelmäßig den meisten Klagen, welche über die Durchführung desselben laut wurden. [2]) In dieser Weise würde namentlich die Fortführung des historischen Unterrichts über die theilweise noch übliche Grenze des Jahres 1815 hinaus, die Vertheilung des geographischen Pensums auf die Classen mit gesonderten Lehrstunden, eine zweckmäßigere Gliederung des gesammten naturwissenschaftlichen Unterrichts [3]) mit einer kleinen Vermehrung der Stundenzahl [4]) und Wiederaufnahme der Naturgeschichte unter die Gegenstände der Maturitätsprüfung, die Suspension des Unterrichts in der philosophischen Propädeutik bei Ermanglung einer gesetzlich dafür befähigten Lehrkraft an einer Anstalt demselben gewiß nur entsprechen.

Allgemein gefühlt aber wird das Bedürfnis einer Einbürgerung des **Zeichnens** unter die Obligatgegenstände des Untergymnasiums; das Freihandzeichnen nach der Methode **Dupuis**, in einer mäßigen Stundenzahl betrieben, mit Verzichtleistung auf allzu rigorose Forderung der Erreichung eines fest bemessenen Classenziels durchgeführt, bildet einerseits unläugbar eine wesentliche Ergänzung der allgemeinen Bildung und

classen erklärt sich wohl leicht durch den im Verlauf des Curses stattgefundenen Uebertritt von Privatisten (meist jüngeren Alters) zum öffentlichen Studium, zum Theil wohl auch durch die mitunter etwas mangelhafte Angabe des Alters (obgleich zu dessen Berechnung ein bestimmter Tag vorgezeichnet ist).

[1]) So legten zurück unter 1000 Schülern:

	in			
	Böhmen	Mähren	Galizien	Bukowina
die 1. Classe bis zum 10., die 8. vor dem 17. Jahre	43—51	50—85	51—45	52—33
" " " " " 11., " " " " 18. "	136—143	135—176	183—172	248—100
" " " " " 12., " " " " 19. "	224—227	212—206	224—205	207—133
" " " " " 13., " " " " 20. "	230—206	223—166	194—172	145—134
" " " " " 14., " " " " 21. "	201—175	191—166	142—150	166—300
" " " " " 15., " " " " 22. "	122—121	142—91	97—117	57—133
" " " " " 16., " " " " 23. "	38—53	38—75	46—58	78—134
nach dem 16., nach dem 23. "	6—24	9—35	63—81	52—33

In Tirol, wo die Sprachmischung an derselben Anstalt selten vorkommt, führt das spätere Alter, in welchem die Volksschule zurückgelegt wird, mehrere Schüler später in das Gymnasium; doch ist der Unterschied der Percentualverhältnisse in der I. und VIII. Classe noch immer auffallend: 19—0; 80—107; 213—208; 277—231; 159—177; 164—123; 38—84; 50—70.

[2]) Selbst die häufigst gehörte Klage über mangelhafte Erfolge des Lateinunterrichts (übrigens eine Klage, welche noch bei jedem Lehrplane und früherhin wenigstens bezüglich der obersten Classen mit unzweifelhaft größerer Berechtigung vernommen wurde) entfällt, wo ein nicht überfülltes Lehrzimmer die vom Lehrplane beabsichtigte vollständige Durchübung der Grammatik möglich macht.

[3]) Der zweckmäßigste Vorschlag zu einer solchen Reorganisirung scheint der von **Pokorny** in der „Mittelschule" beantragte (s. o. S. 419) zu sein.

[4]) Wenn man im Untergymnasium 12 statt der jetzigen 9 Stunden dafür bestimmt, so ergibt sich die passende Gliederung, mit größerer Berücksichtigung der für das Obergymnasium unentbehrlichen Vorkenntnisse aus der Chemie, von selbst, und da in nichtdeutschen Ländern der Unterricht im Deutschen sich in I. und II. mit je 3 Stunden begnügen muß, vermag er an vorwiegend deutschen Gymnasien dies um so leichter, und in den erstgenannten Ländern würde der Unterricht in der zweiten Landessprache auf je 1 Stunde verzichten können; in III. aber läßt sich die eine Stunde auf verschiedene Weise gewinnen.

vermehrt andrerseits, selbst wenn dadurch die wöchentliche Stundenzahl jeder Classe auf 26—28 anwächst, nicht erheblich die Belastung der Schüler.[1])

Was endlich die freien Gegenstände anbelangt, welche dann noch erübrigen, so scheint es im wesentlichsten Interesse der Schule zu liegen, daß der Unterricht in denselben ohne besondere Honorarpflicht jedem Schüler der Anstalt, dessen Zulassung nicht etwa der Lehrkörper untersagt, zugänglich sei.[2]) Namentlich der Unterricht im Gesange und im Turnen sollte, wenn auch nicht alle Schüler einer Classe zur Theilnahme verpflichtet werden, doch aufhören, ein an Schüler des Gymnasiums in den Localitäten desselben gegebener Privatunterricht für wenige Bemitteltere, mit einem Minimum von Einflußnahme der Direction und Schulinspection, zu sein. Wenigstens eine moderne Culturſprache dürfte in eine gleiche Stellung einzubeziehen sein; doch müßten in dieser Beziehung die speciellen Verhältnisse der einzelnen Anstalten den Ausschlag geben.[3])

Große Misgriffe wurden in jüngster Zeit bezüglich der Unterrichtssprache begangen. Nicht mit Unrecht bemerken erfahrene Schulmänner[4]), daß die rein doctrinäre Anwendung des Grundsatzes der Gleichberechtigung mehrerer Landessprachen, für deren Misbrauch die Daten über die verschiedenen Einrichtungen in Betreff der Unterrichtssprache (s. o. S. 424 u. 425) ein lautes Zeugnis geben, der eigentlichen Aufgabe der Gymnasien gefährlich werden muß, indem dadurch die Erreichung gleicher Gewandtheit in den concurrirenden Sprachen für die verschiedenen Unterrichtsgegenstände zur dringendsten Forderung an Schule und Schüler wird. Hierdurch leidet namentlich der Unterricht in den classischen Sprachen; aber auch die anderen Gegenstände verlieren an solchen Anstalten einen großen Theil ihrer bildenden Kraft.

Ohne in dem Ergebnisse der Schlußclassificationen ein zweifelloses Kriterion der Leistungen einer Schule sehen zu wollen, gewährt mindestens die Scheidung der aufsteigefähig befundenen und der nicht-aufsteigefähig befundenen Schüler einen nicht zu verachtenden Anhaltspunct.

Nachdem durch ein Septennium die Zahl der aufsteigefähig befundenen öffentlichen Schüler einer Classe stets um 76% sich bewegte, stieg sie während der Jahre 1858 bis 1860 allmählich bis auf ⁴/₅ derselben, und beträgt gegenwärtig regelmäßig 81%. Doch erhöht sich diese Ziffer Jahr für Jahr noch um einige Percente, indem mit großer Gleichförmigkeit 6% aller am Schlusse eines Jahres noch einer Classification zu unterziehenden öffentlichen Schüler zur Nachtragung oder Wiederholung der Versetzungsprüfung vorbehalten bleiben und von diesen letzteren mindestens die Hälfte bei jener Prüfung aufsteigefähig befunden wird. Unter den nicht-aufsteigefähig erklärten Schülern ist der Antheil der als völlig ungeeignet befundenen, demgemäß mit der dritten allgemeinen Zeugnisclasse bezeichneten, ein sehr geringer, indem er durchschnittlich 1,2% aller am Schlusse des Schuljahres noch im Kataloge erscheinenden öffentlichen Schüler nicht überschreitet.[5])

[1]) Gegen eine Vermehrung der eigentlichen literarischen Unterrichtsstunden streitet nicht nur der allgemeine Widerwille, welcher aus den ökonomischen Verhältnissen der Mehrzahl unserer auf Selbsterhaltung angewiesenen Gymnasialschüler hervorgeht, sondern auch die Nothwendigkeit, an den meisten Gymnasien neben der deutschen Sprache noch mindestens eine Landessprache zu lehren. Bezüglich des Zeichenunterrichts begegnet man aber diesen Hindernissen in ungleich minderem Grade.

[2]) Eine derartige Einrichtung besteht schon regelmäßig hinsichtlich der Theilnahme am Kalligraphie-Unterrichte in den beiden untersten Classen.

[3]) Viel minder nahe Beziehung zu der unmittelbarsten Aufgabe des Gymnasiums hat die Stenographie und manche andere, obgleich sehr nützliche Fertigkeit.

[4]) G.-Z. 1863, S. IV. des 12. Hefts.

[5]) Die Differenz der einzelnen Länder in dieser Beziehung ist theilweise nicht unerheblich, im Durchschnitte der letzten 3 Jahre wurden unter 100 Schülern: (siehe Tabelle nächste Seite.)

Während die Zahl der aufsteigefähig erklärten öffentlichen Schüler in regelmäßiger Zunahme begriffen ist, kehrt die allzu große Geneigtheit zur Ertheilung eines Zeugnisses der Vorzugsclasse — eine Erbschaft früherer Zeiten — allmählich in die Grenzen einer billigen Bemessung zurück. Noch in den Jahren 1851—1853 wurde $1/5$ der öffentlichen Schüler mit dieser Classe ausgezeichnet, in den J. 1854—1860 ging ihre Zahl allmählich von 18 auf 15,0% zurück, und bewegte sich in den J. 1861—1863 zwischen 14,6 und 14,2%, so daß gegenwärtig nur $1/7$ der öffentlichen Schüler dieser Auszeichnung sich erfreut.[1])

Im engsten Zusammenhange mit dem Ergebnisse der Schlußclassification steht das gegenseitige Verhältnis der Schülerzahl in den einzelnen Classen. Ziemlich gleichförmig stellt sich gegenwärtig das Resultat heraus, daß auf 100 Schüler aller ersten Classen 82 der II., 71,8 der III., 63,6 der IV., 50 der V., 39 der VI., 34 der VII., 31 der VIII. entfallen. Im Zusammenhange mit dem kurz vorher Gesagten wird es klar, wie sehr der Abfall von einer zur andern Classe ziemlich genau der Ziffer der ungünstig Classificirten entspricht, und nur der Uebertritt von der IV. zur V. und von dieser zur VI. eine Ausnahme bildet, indem der relative Abschluß des Untergymnasiums manche Eltern dazu bestimmt, ihre Söhne nach Zurücklegung desselben einem anderen Berufe zuzuführen oder höchstens versuchsweise eine Classe des Obergymnasiums studiren zu lassen, damit sie zum Uebertritte in einen anderen Beruf physisch und geistig noch mehr heranreifen.[2])

	für aufsteigefähig erklärt	für nicht-aufsteigefähig erklärt	nicht classificirt
in Oesterreich unter der Ens	83	14	3
„ „ ob der Ens .	88	10	2
„ Salzburg	82	12	6
„ Steiermark	81	18	1
„ Kärnten	84	7	9
„ Krain	75	21	4
„ Küstenland	82	10	8
„ Tirol und Vorarlberg .	85	7	8
„ Böhmen	81	12	7
„ Mähren	84	12	4
„ Schlesien	85	9	6
„ Galizien	78	14	8
„ Bukowina	75	16	9
„ Dalmatien	89	8	3
im lomb.-venet. Känigreich .	76	14	10
in der Militärgrenze . . .	83	13	4

[1]) Eine ganz natürliche Consequenz der bloß einmaligen Prüfung von Privatisten ist, daß fast dreimal so viele, als bei öffentlichen Schülern geschieht, zur Wiederholung oder Nachtragung der Prüfung angewiesen werden, weil die Billigkeit erfordert, nicht allzu leicht ein ungünstiges Urtheil über einen solchen Prüfling auszusprechen; die Zahl der aufsteigefähig befundenen erreicht demgemäß nicht einmal die volle Ziffer des Percentualsatzes der öffentlichen Schüler, wogegen es allerdings leichter ist, durch das Ergebnis einer einzigen Prüfung, als durch den unausgesetzten Fleiß eines ganzen Semesters die Vorzugsclasse zu erringen, und dieselbe um $2/7$ Mal öfter Privatisten zu Theil wird, als öffentlichen Schülern.

[2]) Welcher große Fortschritt in der Sicherheit des Absolvirens der gesammten 8 Classen erzielt wurde, zeigt am besten die Thatsache, daß früherhin z. B. nur 60—61 von je 100 Schülern, welche VI. zurückgelegt hatten, den zweiten philosophischen Jahrgang mit Erfolg absolvirten, während gegenwärtig im Durchschnitte von je 100 Schülern, welche VI. zurücklegen, 79—80 auch VIII. erfolgreich absolviren.

Von nicht minderer Wichtigkeit, als die eben besprochenen, sind die Ergebnisse der **Maturitätsprüfungen.** Im Durchschnitte der deutsch-slavisch-italiänischen Länder geht von den öffentlichen Schülern und Privatisten der VIII. Classe regelmäßig 1/7 oder etwas darüber ohne Maturitätsprüfung vom Gymnasium ab und von diesen Zöglingen wenden sich 2/3 den theologischen Studien an jenen Diöcesan- oder Ordenslehranstalten zu, welche absolvirte Gymnasiasten ohne ein Maturitätszeugnis aufnehmen. Von denjenigen Abiturienten, welche sich der Maturitätsprüfung unterziehen, bestehen 92% dieselbe mit günstigem Erfolge, während von dem Reste 3/5 auf ein halbes Jahr, die übrigen auf ein ganzes Jahr, einer oder der andere mitunter auf immer reprobirt werden. Unter den Approbirten erhält fast 1/5 das Zeugnis der Reife mit Auszeichnung.[1])

Allerdings findet aber in diesem Ergebnisse der Maturitätsprüfung ein nicht unerheblicher Unterschied zwischen den Königreichen und Ländern, ja selbst zwischen den einzelnen Gymnasien statt. Im dreijährigen Durchschnitte wurden von je 100 öffentlichen Schülern und Privatisten, welche die Maturitätsprüfung wirklich ablegten,

	approbirt	reprobirt
in Oesterreich unter der Ens	87	13
„ „ ob der Ens .	97	3
„ Salzburg	94	6
„ Steiermark	97	3
„ Kärnten	98	2
„ Krain	93	7
„ Küstenland	96	4
„ Tirol und Vorarlberg .	95	5
„ Böhmen	95	5
„ Mähren	93	7
„ Schlesien	96	4
„ Galizien	92	8
„ Bukowina	98	2
„ Dalmatien	99	1
im lomb.-venet. Königreich .	86	14
in der Militärgrenze . . .	97	3

Doch bieten auch die einzelnen Jahrgänge sehr bedeutende Schwankungen dar, wie es bei so kleinen absoluten Ziffern nicht anders der Fall sein kann.[2])

[1]) Gewiß liegt eine nicht gering anzuschlagende Bewährung der bereits erlangten Vorzüglichkeit sehr vieler Gymnasiallehranstalten auch darin, daß von den öffentlichen Schülern der VIII. Classe 84%, von den Privatisten derselben nur 67% sofort nach zurückgelegter achter Classe sich zur Maturitätsprüfung stellen, von je 10 geprüften öffentlichen Schülern 9,2, von je 10 geprüften Privatisten nur 8 wirklich für reif befunden werden, daß endlich von den (gar nicht im Gymnasialverbande stehenden) Externisten, welche zu der mehrgenannten Prüfung sich melden, fast 1/7 im Laufe derselben zurücktritt, und von den übrigen noch 1/4 der Reprobation verfällt.

[2]) In jüngster Zeit hat **Hochegger** die Frage angeregt, ob nicht die Bildung eigener Prüfungscommissionen (aus Vertretern der Regierung, Professoren der philosophischen Facultät und ausgezeichneten Gymnasiallehrern gebildet) in den Hauptstädten größere Gleichmäßigkeit im Einhalten der gesetzlichen Anforderungen an die Abiturienten erzielen werde (G.-Z. 1863, S. 683 ff.). Dagegen erklärte sich **Wilhelm** (a. a. O. S. 763 ff.), worauf **Hochegger** die Frage noch umständlicher ventilirte (s. o. S. 769 ff.); eben so suchte er den von **Wolf**, **Parthe** und **Ptaschnik** (G.-Z. 1864, S. 175 ff.) erhobenen Einwendungen zu begegnen (a. a. O. S. 196 ff.).

Was aber die **Facultätsstudien** betrifft, welchen sich die geprüften Abiturienten zuwenden, so zeigt sich darin im großen Ganzen der deutsch-slavisch-italiänischen Länder bei Zusammenfassung einer längeren Jahresreihe eine sehr weit gehende Gleichförmigkeit. Von je 100 derlei Geprüften treten 41 an die theologische[1]), 37 an die rechts- und staatswissenschaftliche, 13 an die medicinische, 7 an die philosophische Facultät über, so wie sich der an keine Facultät übergehende Rest fast gleichmäßig zwischen den technischen und montanistischen Hochschulen vertheilt. Nach den Ländern betrachtet, ist die Zahl der zum theologischen Studium sich wendenden Abiturienten hervorragend in Oesterreich ob der Ens (58%), Krain (58%) und Tirol (46 %), wenig beträchtlich hingegen — abgesehen von dem lombardisch-venetianischen Königreiche — regelmäßig im Küstenlande (12—13%), in Dalmatien (21%), dann in Oesterreich unter der Ens (23%); zu den rechts- und staatswissenschaftlichen Studien hingegen stellt (um wieder das lomb.-venet. Königreich zu übergehen) Oesterreich unter der Ens mit der Reichshauptstadt das stärkste Contingent (55%), aber auch Dalmatien (51%) und das Küstenland (50%) ein hervorragendes, ferner Kärnten (42%), Galizien (41%) und Mähren (40%) ein beträchtliches, wogegen Oesterreich ob der Ens (15%), Krain (17%) und Tirol (23%) an dieser Facultät viel minder betheiligt erscheinen; die Candidaten der Medicin sind (relativ) am zahlreichsten unter den Abiturienten Schlesiens (34%), des Küstenlandes (30%), des lombardisch-venetianischen Königreichs und der Bukowina (26%), Salzburgs (25%), Böhmens (23%), Mährens (21%), am seltensten unter jenen Kärntens und Dalmatiens (8—9%); die Zahlen bezüglich der philosophischen Facultät endlich, an sich klein, lassen keine weitere Analyse zu, um so mehr, als mit ihr auch die mathematische (eigentlich technische) Facultät des lombardisch-venetianischen Königreichs verschmilzt. Der jährliche Nachwuchs von 650 Aspiranten der Theologie, 600 Candidaten der Rechte, 250 der Medicin und 150 der Philosophie überschreitet aber noch keineswegs den Bedarf der deutsch-slavisch-italiänischen Länder, selbst wenn man den erstgenannten Abiturienten noch die absolvirten Zöglinge der bischöflichen Gymnasien im lombardisch-venetianischen Königreiche (50—60) beifügt.

Wenn schließlich auch hier von der **Schulverwaltung** gesprochen werden soll, so wäre eine genauere Präcisirung des Wirkungskreises der Gemeindedeputationen für nicht-communale Gymnasien[2]) und der Einflußnahme der bischöflichen Commissäre auf die neben dem Religionsunterrichte einhergehenden Lehrgegenstände[3]) sehr förderlich. Im sonstigen Geschäftsgange aber gibt das nicht seltene Eingreifen der politischen Landesbehörden in Gegenstände rein pädagogisch-didaktischer Natur, die Ueberhäufung der Gymnasialdirectionen mit Kanzleigeschäften und die Langsamkeit des Geschäftsgangs im administrativen Instanzenzuge zu dem Wunsche Anlaß, durch Wiederherstellung der Landesschulbehörden in der vom J. 1850 bis zum J. 1854 bestandenen Form, welche zugleich den Gymnasialinspectoren die damalige Wirksamkeit zurückgeben würde, die einzig entscheidende Abhülfe getroffen zu sehen.

Alles berechtigt zu der Hoffnung, die Weiterentwicklung des österreichischen Gymnasialwesens werde demselben einen immer hervorragenderen Platz in der Geschichte des öffentlichen Unterrichts einräumen.

[1]) Die Ziffer würde sich noch höher stellen, wenn nicht im lombardisch-venetianischen Königreiche der Nachwuchs des Klerikalstandes seine Gymnasialstudien fast durchgehends an den bischöflichen Seminarien zurücklegte und somit den Abiturienten der öffentlichen Gymnasien fremd bliebe. Eben hierdurch wird die relative Ziffer der zu juridischen Studien sich wendenden Abiturienten namhaft erhöht.

[2]) Das Unerquickliche ihrer Zwitterstellung hat schon manche Communalvertretungen zur Auflösung ihrer bereits gewählten Deputationen veranlaßt; auch die Wiener beschränkt ihre Wirksamkeit bis jetzt auf die communalen Mittelschulen.

[3]) Hierbei fordert es die Gerechtigkeit, auszusprechen, daß die Umsicht dieser Commissäre und ihrer Mandanten bis jetzt jede Collision ferne gehalten hat.

C. Realschule. I. Geschichte. Die Geschichte der Realschule in Oesterreich ist ungleich kürzer und einfacher, als jene des Gymnasiums; die Periode ihrer Entwicklungskämpfe scheint eben erst gekommen zu sein.

Bald nachdem der Begriff der Realschule im außerösterreichischen Deutschland einigermaßen Wurzel geschlagen hatte, erhielt das mährische „Landes-Gewerb- und Fabrikenamt" eine a. h. Weisung (16. Jan. 1751), darauf Bedacht zu nehmen, daß eine „mechanische Lehrschul" in der Muttersprache eingerichtet werde. Der Plan, welchen hierauf L. F. Prokop von Rabstein vorlegte, wurde zwar genehm gehalten (26. Aug. 1752), konnte aber aus Mangel an Schulbüchern und Lehrern nicht sofort durchgeführt werden. Dann trat der siebenjährige Krieg dazwischen und bald nach dem Schlusse desselben kam der Rector der Pädagogie J. G. Wolf[1]) aus Baden nach Wien, und legte der Kaiserin M. Theresia, welche auf van Swietens Betrieb schon im J. 1745 die ersten Universitätsvorlesungen über Experimentalphysik, im J. 1757 jene über Mechanik systemisirt, im J. 1763 an den Piaristenschulen Vorträge über doppelte Buchhaltung, an der Prager Universität montanistische Vorlesungen veranlaßt und mehrere gewerbliche Fachschulen organisirt hatte, den Plan eines dreigegliederten Realinstituts (aus Realakademie, Realschule und Werkschule bestehend) vor. Auf ein Gutachten des Hof-Commercienrathes wurde ihm die Abhaltung eines Probecurses (Juni bis September 1770), und nach günstiger Beurtheilung desselben durch eine eigene Hofcommission die Gründung der „Real-Handlungs-Akademie" übertragen.[2]) Auf die beiden anderen Zweige des Realinstituts wurde vorläufig nicht eingegangen. Eine officielle Verlautbarung vom J. 1771[3]) definirt den Zweck dieser Anstalt dahin: „jungen Leuten, die sich der Handelschaft widmen wollen, gründliche Kenntnis von allem dem zu verschaffen, was einen geschickten Handelsmann von einem Krämer unterscheidet." Der Curs war zweijährig, die Aufnahme durch das erreichte 15. Lebensjahr, eine gut bestandene Prüfung und einen Revers für zweijähriges Verbleiben bedingt. Unterrichtsgegenstände bildeten: Schreiben und Rechnen, deutsche, französische und italiänische Sprache und Correspondenz, allgemeine und Handelsgeographie, das Nothwendigste aus Geometrie, Mechanik, Physik, Logik, Moral, philosophischer und positiver Rechtswissenschaft, Buchhaltung und Zeichnen, Handels- und Seerecht, praktische Handlungswissenschaft. Die Zahl der Schüler wurde auf 60 beschränkt, das für jene Zeit sehr hohe Schulgeld von 40 fl. schon im J. 1772 auf die Hälfte herabgesetzt.[4]) Die An-

[1]) Johann Georg Wolf, einst (1751–1754) in Halle mit den späterhin für den öffentlichen Unterricht einflußreich gewordenen Regierungsräthen Hägelin und Gaya gebildet, beschäftigte sich später mit mathematisch-technischem Unterrichte in Straßburg, Lausanne, Basel und Karlsruhe, versuchte seit 1758 als Rector zu Lörrach eine Realschule zu organisiren und übersiedelte im Sept. 1765 nach Wien.

[2]) Mit der Regsamkeit, welche jenes Decennium in allen Beziehungen der Cultur charakterisirte, hatte der im J. 1768 geschaffene Hof-Commercienrath alle Fragen des industriellen und commerciellen Lebens jener Tage in Angriff genommen und fand sich in Begünstigung des Wolf'schen Projects durch das Einschreiten der Wiener Kaufmannschaft unterstützt, welche durch eine ausgebrochene Krisis zur Ueberzeugung von der Nothwendigkeit größerer (allenfalls im Auslande zu erlangender) fachlicher Ausbildung gedrängt wurde (1769). Unter den ersten Lehrern der neuen Anstalt erschien neben Wolf ein aus der Geschichte der Volksschule bekannter Mann: J. Meßmer (s. o. S. 244).

[3]) Allgemeine priv. Anzeigen aus sämmtlichen k. k. Erbländern, I. Jahrgang, S. 3 u. 164. — Die wenigen Adspiranten industrieller oder commercieller Berufe, welche bis dahin schon das Bedürfnis nach höherer allgemeiner Bildung fühlten, sahen sich an die Gymnasien gewiesen, die ihnen selbstverständlich wenig zusagen konnten.

[4]) Eine sehr lesenswerthe Empfehlung des neuen Instituts enthält Wolf's im J. 1776 erschienene Schrift: „Gedanken über die vollständige Vorbereitung fähiger Jünglinge in den besten Jahren des gelehrigen Alters zu verschiedenen, mit der Wohlfahrt des Staates und ihrem eigenen

stalt bewegte sich auf dem Boden der exclusivsten Praxis, indem die humanistischen Bildungselemente nur so weit zugelassen wurden, als sie einem unabweisbaren Bedürfnisse dienten. Das Prohibitivsystem Josephs II. (27. Aug. 1784) nahm noch dazu, eben als die ersten Früchte der Akademie zu keimen begannen, manchen Antrieb zur Selbstvervollkommnung der Gewerbtreibenden hinweg und lähmte jeden Aufschwung des auswärtigen Handels, während der innere gleich der Industrie durch das Zunftwesen auf ein kümmerliches Minimum der Entwicklung beschränkt blieb. Die Real-Handlungs-Akademie erschien unter diesen Umständen wie ein Luxusinstitut, dessen wohlthätige Folgen durch die Gesetzgebung fast vollständig paralysirt werden mußten.[1])

Wenn die Real-Handlungs-Akademie mehr eine bestimmte Richtung höherer gewerblich-commercieller Ausbildung vor Augen hatte, so waren die vierten Classen der Hauptschulen vornehmlich für die allgemeine Weiterbildung derjenigen bestimmt, welche nicht an das Gymnasium übertraten. Deshalb mußten in ihnen das Zeichnen, die Anfangsgründe der Geometrie, Mechanik und Baukunst gelehrt werden. Diesen Classen wendete auch Kaiser Joseph II. eine ganz andere Berücksichtigung zu, als der Real-Akademie, welche immer mehr in den Charakter einer höheren Lehranstalt überging. Namentlich wurde dem Zeichnungsunterrichte an den vierten Classen die verdiente vorwiegende Bedeutung zuerkannt, und wiederholt darauf hingewiesen, daß die Entwerfung von Planen, die Abzeichnung geometrischer Figuren und verschiedener Ornamente für die Schüler der vierten Classen zweckdienlicher sei, als die Copirung von Köpfen, Thierbildern oder Landschaften (4. Febr. und 18. Sept. 1782, 7. Juli 1783). Auch der sonntägige Wiederholungsunterricht sollte namentlich bei den Lehrlingen derjenigen Gewerbe, denen die Kenntnis des Zeichnens wünschenswerth ist, besondere Rücksicht darauf nehmen.[2])

Fast ein Decennium bestanden diese Einrichtungen und Verhältnisse fort, und bildeten seit Josephs II. Tode den unbeachtetsten Zweig des öffentlichen Unterrichts, bis die Studien-Revisionscommission des Grafen Rottenhann (s. o. S. 258) ihnen wieder eine größere Aufmerksamkeit zuwendete (1795). Rottenhann, dessen Einflußnahme auf die Organisation der Volksschulen und Gymnasien als eine wenig förderliche erschien, war ein Großindustrieller Böhmens, interessirte sich deshalb sehr lebhaft für gewerbliche und commercielle Bildung und wußte auch die Gunst des Kaisers Franz dafür zu gewinnen; er ist der Schöpfer der ersten eigentlichen Realschule des Kaiserstaats.[3])

Besten übereinstimmenden wichtigen Absichten." Doch kämpfte das Institut stets mit Mangel an Geld, und sollte sogar schon mit der Normalschule vereinigt werden; nur Wolfs Beharrlichkeit rettete das selbständige Bestehen. — Vgl. übrigens „Die Real-Handlungs-Akademie" in den vaterländischen Blättern für den österreichischen Kaiserstaat, 1814, Nr. 52—54, und Engel, „Zur Geschichte der Realschulen Wiens" im Jahresberichte der Schottenfelder Realschule für 1852.

[1]) Bibermann in seinem Büchlein „Die technische Bildung im Kaiserthume Oesterreich, Wien 1854" vergleicht den auf ihre Pflege gemachten Aufwand mit der Sitte mancher Gebirgsbewohner, bei geöffneten Thüren und Fenstern die Stube zu beheizen.

[2]) Schweighofer's sehr lehrreiche Abhandlung „Von dem Commerz der österreichischen Staaten" (Wien 1785) sagt über die Resultate dieses Unterrichts: „Es ist eine allgemeine Bemerkung, daß die Zeichnungskunst, besonders in der Hauptstadt der Monarchie, ganz vorzüglich ist. Allenthalben äußern sich hievon untrügliche Merkmale. Die geschmackvollen Dessins in den Cottonen und anderen Fabrikwaaren, die guten Malereien, wo immer die Zeichnung am meisten hervorsticht, die ganz niedlich geformten Vasen, Meubeln und Galanteriewaaren sind tägliche Beweise hievon."

[3]) Unläugbar galt die Begünstigung des realistischen Unterrichts zugleich als Gegengewicht für das befürchtete allzu starke Hinneigen zu den Gymnasial- und philosophischen Studien.

Schon in dem vorbereitenden Gutachten[1]) sagte Graf Rottenhann: „Die Realschulen sind die Lyceen für den höheren Bürgerstand, der die gelehrten Sprachen und die Facultätsstudien zu seiner Ausbildung nicht nöthig hat.“[2]) Er proponirte eine solche Schule am Sitze einer jeden Universität und eines jeden Lyceums, und verlangte als Lehrgegenstände derselben: Religionslehre, deutsche Sprache bis zur Poetik und Rhetorik, Geschichte, populäre Metaphysik, reine und angewandte Mathematik, elementaren Unterricht über Civil- und Wechselrecht, Nationalökonomie, Technologie, Buchhaltung, Zeichnungskunst und moderne Sprachen. Die Detailausarbeitung des Lehrplans fiel dem um allen technischen Unterricht in Oesterreich hochverdienten Professor Fr. Gerstner (s. o. S. 382) zu.[3])

Dieser bezeichnete die beendete Hauptschule als Vorbedingung des Eintritts in die als Mittelschule zu begründende Realschule, und wollte, daß der Curs derselben vierjährig sein solle. Als allgemein obligate Lehrgegenstände bezeichnete er: Religionslehre (mit 14 Stunden) bis zur Erklärung der moralischen Schriften des alten und neuen Testaments[4]); Uebungen in der deutschen Sprache (14 St.), verbunden mit einer Theorie des Stils, mit Geschäftsaufsätzen und der Anleitung zu einer nützlichen Lectüre; Geographie (8 St.) mit besonderer Rücksichtnahme auf Landwirthschaft, Industrie und Handel; allgemeine und vaterländische Geschichte (7 St.) unter der gleichen Rücksichtnahme; Arithmetik und Algebra (13 St.) mit Anwendung auf landwirthschaftliche und mercantile Verhältnisse und auf die Berechnung von Körpern und Maschinen; Elementargeometrie (4 St.); Statik und Dynamik der festen und flüßigen Körper (7 St.); Anleitung zur Civilbaukunst und perspectivischen Aufnahme (4 St.); Naturgeschichte mit Rücksicht auf praktische Anwendung (7 St.) und die wichtigsten Lehren der praktischen Physik (8 St.); populäre Logik (2 St.) und Anleitung zur Rechtskenntnis (6 St.); endlich Uebung in der Kalligraphie (2 St.) und das Freihandzeichnen (24 St.) in Blumen, Landschaften, Köpfen, Ornamenten, Geräthschaften und Maschinen. Neben diesen 120 obligaten Stunden sollte aber noch ein facultativer Unterricht in der lateinischen (4 St.) und französischen Sprache (6 St.) für die beiden untern Classen, in der italiänischen und englischen (je 5 St.) für die beiden obern Classen an jeder Realschule ermöglicht werden; der lateinische Unterricht könne auch in den Oberclassen seine Fortsetzung finden. Nach vollendetem Curse des allgemeinen Unterrichts hätte der fachliche nach den verschiedenen Berufszweigen zu beginnen, und zwar: a) für die Adspiranten einer technischen Hochschule[5]) einjährig mit technischer Chemie und Naturgeschichte, Maschinenlehre und Kunstgeschichte; b) für die zu höherer Ausbildung in

[1]) C. A. D. Freiherr von Eggers Nachrichten von der beabsichtigten Verbesserung rc. Tübingen 1808.

[2]) Späterhin erläuterte er näher, daß er die Realschulen bestimmt wissen wolle „für Cameral- und Finanzbeamte, Gutsbesitzer und Pächter, Privat-, Wirthschafts- und Rechnungsbeamte, angehende Militärs, Künstler und Kunstliebhaber, Capitalisten und alle nicht in Aemtern stehenden vermöglichen Bürger, welche für das häusliche und gesellschaftliche Leben einer mehr als gemeinen Bildung bedürfen.“

[3]) Als Statthalter von Böhmen war Graf Rottenhann vielfältig mit Gerstner in Berührung gekommen und legte auf seinen Rath in allen Dingen, welche den Gewerbsbetrieb betrafen, vorzügliches Gewicht. — Gerstner's Leben hat Bolzano mit Gründlichkeit und Wärme geschildert (Prag 1837 — aus den Abhandlungen der k. böhmischen Gesellschaft der Wissenschaften).

[4]) An der Real-Handlungs-Akademie war kein Religionsunterricht ertheilt, wohl aber den Schülern die Weisung gegeben worden, die pfarrlichen Katechisationen regelmäßig zu besuchen (23. Dec. 1800).

[5]) Die Errichtung derselben wurde von Gerstner mit besonderem Nachdrucke betrieben und auch die erste Anstalt dieser Art für Oesterreich zu Prag nach dem von Gerstner und Landriani entworfenen Plane am 10. Nov. 1806 eröffnet. Die Bestreitung der Kosten hatten auf Anregung des Statthalters Grafen J. R. v. Chotek die böhmischen Stände übernommen.

der Landwirthschaft Bestimmten zweijährig mit Theorie der Landwirthschaft, Anleitung zur Güterverwaltung, der bezüglichen Gesetzkunde und Buchführung, ökonomisch-technischer Chemie; c) für Candidaten eines höheren mercantilischen Curses zweijährig mit Theorie und Geschichte des Handels, technischer Chemie, Waarenkunde, kaufmännischer Buchhaltung, Comptoirwissenschaft, Handels- und Wechselrecht. Die Zöglinge aller dieser Fachcurse sollten jedoch überdies die Zeichnungsübung mit mindestens 10 wöchentlichen Stunden fortsetzen. Für jene Schüler, welche sich die Laufbahn des Kriegers oder Künstlers zu wählen beabsichtigten, möge ein besonderer ausgedehnterer mathematischer Curs eröffnet werden, wobei für die letzteren auch die Theorie der Künste und ihre Hülfswissenschaften nicht außer Acht zu lassen seien. Sämmtlichen Zöglingen der Fachschulen sei schließlich eine Anweisung zur praktischen Fortbildung und eine Hodegetik der höheren Fachstudien zu ertheilen.

Im Schlußberichte Rottenhann's (Dec. 1799) wurde diese Realschule vollkommen sachgemäß als „eine ganz neue Anstalt" bezeichnet, welche den erwähnten Berufsclassen das Gymnasium und den philosophischen Curs ersetzen solle.[1]) In 9 Landeshauptstädten sollten sämmtliche Curse der Realschule, in 14 andern Städten bloß Institute errichtet werden, welche den allgemeinen und den ökonomischen Unterricht in sich begriffen; die Kosten wären auf den Normalschulfond und auf Beiträge der ständischen Körperschaften zu überweisen.

Der nach langem Zögern erflossene „Plan einer künftigen Verfassung und Leitung des ganzen deutschen Schulwesens" (s. o. S. 260) vom 10. Febr. 1804 ließ die Realschule zwar zu, aber nur als Zweig des Volksschulunterrichts, unter derselben Schulverwaltung[2]) und mit den gleichen Formen innerer Gliederung. Auch die Zahl der allgemein nothwendigen Gegenstände wurde beschränkt, die Dauer des Unterrichts auf 3 Jahre, die gesammte wöchentliche Stundenzahl für allgemein und relativ obligate Gegenstände auf 90 reducirt. Derselbe umfaßte sonach α) als allgemein obligat: Religionslehre (7 St.), Uebungen in der deutschen Sprache, verbunden mit Stilistik, Anleitung zu Geschäftsaufsätzen und zu einer nützlichen Lectüre (9 St.), französische Sprache (9 St.), Geographie (9 St.) und eine gedrängte Uebersicht der Geschichte (2 St.), Arithmetik (9 St.), Elementargeometrie (5 St.) und Mechanik (2 St.), Naturgeschichte und Physik (7 St.), Uebungen in der Kalligraphie (7 St.) und Zeichnen (6 St.); β) als relativ obligat: für den Kaufmann Buchhaltung (5 St.), Handlungswissenschaft, Waarenkunde und Wechselrecht (4 St.); für den Cameralisten und Landwirth Buchhaltung (5 St.), Physik (4 St.), landwirthschaftliches Zeichnen (3 St.); für den Techniker und Künstler Mathematik und technisches Zeichnen (5 St.), Kunstgeschichte (1 St.), Chemie (4 St.). Endlich war die Wahl zwischen dem Unterrichte in der lateinischen und in der italiänischen Sprache (mit je 5 St.) gestattet.

Amtsinstruction und Methodenbuch sollte genauer bezeichnen, „wie jeder Begriff nach der höheren Fassungskraft der Schüler zu entwickeln und seine Anwendung auf die verschiedensten Ausübungsarten zu machen sei".[3])

Die Lehrer waren selbstverständlich Fachlehrer; von den Candidaten wurde gefordert, daß sie mit ausgezeichnetem Fortgange die Realschule besucht und hierauf den

[1]) Auch hier sagte Graf Rottenhann wieder: „Es ist einleuchtend, wie wichtig die zweckmäßige Leitung dieser Realschule für die Nationalindustrie, für den öffentlichen Dienst, für die sittliche Bildung und die gemeinnützige Geistescultur des höheren Bürgerstandes sowohl, als des Soldatenstandes werden kann."

[2]) Bis dahin unterstand die Real-Handlungs-Akademie noch immer jener Hofcommission, welche Maria Theresia eingesetzt hatte.

[3]) Einen abgesonderten Unterricht in der Logik solle speciell den Realschülern die „philosophische" Entwicklung der Grundsätze der Rechtschreibung und Sprachlehre ersetzen.

Präparandencurs einer Normalhauptschule mit sehr gutem Erfolge zurückgelegt haben. Zur praktischen Ausbildung sollte an jeder Realschule ein Assistent bestehen.

Die Commission, welche zur Verfassung der neuen Instructionen, Lehr- und Methodenbücher für die Volksschule bestimmt war, beantragte die Weglassung des Unterrichts in der Kunstgeschichte und in der lateinischen Sprache; auch hierzu gab die a. h. Entschließung vom 8. März 1808 die Zustimmung.

Zu einer solchen Realschule wurde zuerst mit dem Schuljahre 1809 die Real-Handlungs-Akademie in Wien umgestaltet.[1]) Allein schon nach zwei Jahren erlitt der Lehrplan eine weitere Umgestaltung, indem durch die Errichtung der Lehrkanzeln für Landwirthschaftslehre an den philosophischen Cursen (s. o. S. 389) und die Entwicklung der Kunstakademie die Nothwendigkeit einer Berücksichtigung dieser Berufszweige an der Realschule wegzufallen schien, und die erübrigenden relativ obligaten Gegenstände für angehende Techniker, Kaufleute und Cameralisten gleichmäßig vorgezeichnet wurden (7. Nov. 1810).[2])

Doch wurde der Eintritt in die Realschule nicht, wie jener in das Gymnasium, nach zurückgelegter (damaliger) dritter, sondern erst nach absolvirten beiden Jahrgängen der (damaligen) vierten Hauptschulclasse gestattet, so daß diese letzteren[3]) eine Art Unterrealschule bildeten, in welcher (bei der ungeheuren Zahl von wöchentlichen 33 Lehrstunden) Religion (7 St.), deutsche Sprache und Stilistik (11 St.), Rechnen (6 St.), Geometrie und Mechanik (6 St.), Baukunst (3 St.), Geographie (4 St.), Naturgeschichte (2 St.), Naturlehre (2 St.), und Zeichnen (20 St.) gelehrt, Kalligraphie (5 St.) geübt wurde.

Nach dem Muster der Wiener Realschule entstand im J. 1811 ein ähnliches Institut in Brünn. Zur selben Zeit, in welcher Kaiser Franz von Paris aus die Gründung des Wiener polytechnischen Instituts und seine organische Verbindung mit der Realschule genehmigte[4]), erlangte die Freihandelsstadt Brody ihre Realschule (1815), welcher bald eine gleiche Anstalt in Lemberg folgte (1817).[5]) Aus der französischen

[1]) Die Städte Innsbruck, Padua und Krakau, für welche nach dem ursprünglichen Plane derlei Anstalten begründet werden sollten, fielen in den J. 1805 und 1809 unter fremde Herrschaft. Doch regte sich der Wunsch nach Erlangung von Realschulen schon im J. 1808 gleichzeitig in Gratz, unter dem Einfluße des Erzherzogs Johann und der ständischen Corporation, und in Brody, unter der handeltreibenden Judenschaft. Nur in Prag, welches gleichfalls zum Sitze einer Realschule bestimmt gewesen war, schlummerte die ganze Sache. Auch in Wien hatten finanzielle Schwierigkeiten jahrelangen Aufschub erzeugt.

[2]) Den wesentlichsten Antheil an diesem Plane, welcher die Realschule noch um ein Bedeutendes mehr aus der Reihe der allgemein bildenden Anstalten in jene der bloßen Fachschulen herabdrückte, hatte der Schulenoberaufseher Spendou (s. o. S. 256, 258, 263). Demgemäß umfaßte der Lehrplan: Religionslehre (6 St.), deutsche Sprache, Stilistik und Geschäftsaufsätze (8 St.), französische Sprache (10 St.), italiänische Sprache (6 St.), Geographie (7 St.), Welt- und Handels-Geschichte (4 St.), Arithmetik (8 St.), Geometrie (6 St.), Naturgeschichte und Technologie (5 St.), Physik (3 St.), Chemie (2½ St.), Waarenkunde (1 St.), Handelswissenschaft sammt Handels- und Wechselrecht (2½ St.), Buchhaltung (4 St.), Uebungen in der Kalligraphie (10 St.) und Zeichnen (7 St.). Selbst die Anleitung zur Lectüre und zur weiteren fachlichen Vorbildung fiel hinweg.

[3]) Die Auflösung der vierten Classen in zwei Jahrgänge trat mit der „politischen Schulverfassung“ (s. o. S. 260) in das Leben.

[4]) Was Gerstner für das technische Institut in Prag, wurde für das Wiener Polytechnicum Joh. Jos. (Ritter von) Prechtl, ein Zögling der Würzburger Universität, seit 1809 Lehrer der Wiener Realschule, ein Mann von umfassenden Kenntnissen und großer geistiger Gewandtheit, Begründer der inhaltsreichen Jahrbücher des polytechnischen Instituts und der vielbändigen technologischen Encyklopädie. Bis zur Activirung des Instituts veranlaßte oder hielt er populäre Vorträge über Technologie, Mathematik und Mechanik an der Wiener Universität.

[5]) Bei allen Verleihungen von Gewerbsbefugnissen in Galizien sollte unter gleich geeigneten

Hinterlassenschaft war eine Realschule als Vorbereitungscurs der nautischen Akademie in Triest übernommen worden, und erhielt die Sanction ihres Bestandes (1817), sobald sie sich einer Reorganisirung nach dem Muster der anderen österreichischen Realschulen unterzogen hatte.[1]) Zu Triest und Wien trat die Realschule durch ihre Vereinigung mit einer höheren Studienanstalt aus dem Organismus der Volksschulverwaltung und wurde dem Director der letzteren Anstalt untergeben.

Die geistige Isolirung des Kaiserstaats im zweiten Decennium des 19. Jahrhunderts traf mit der gewerblichen und handelspolitischen, welche bei allen Modificationen des Zolltarifs doch den prohibitionistischen Charakter desselben aufrecht erhielt, zusammen, um den Realschulen ungeachtet der ihnen zugewandten Gunst[2]) doch bloß eine wenig fruchtbare Existenz zu bereiten. Zu Wien galt die Realschule nur als ein Theil des technischen Instituts, zu Triest als ein Theil der nautischen Akademie. Die drei für sich allein bestehenden Realschulen in Brünn, Lemberg und Brody zählten noch im J. 1829 zusammengenommen nur wenig über 200 Zöglinge.

Erst der rasche Aufschwung, den Oesterreichs industrielle Thätigkeit seit dem dritten Jahrzehnte des laufenden Jahrhunderts nahm, verlieh den Realschulen eine größere Bedeutsamkeit, und jenes Land, welches in Beziehung auf rasche gewerblich-commercielle Entwicklung bald alle anderen hinter sich ließ, das Königreich Böhmen, gieng auch in Würdigung dieser Bedeutsamkeit bald allen übrigen voran. Die Stände brachten im J. 1833 mit ihrer technischen Lehranstalt eine Realschule in Verbindung, und der Prager Erzbischof L. Ritter v. Chlumczansky[3]) machte es durch Stiftungen und Legate möglich, daß im J. 1834 zu Rakonic und im J. 1837 zu Reichenberg eine Realschule entstand, die erstere mehr zur Ausbildung von Oekonomen, Forst- und Bergmännern und Handwerkern, die letztere mehr zur Ausbildung von Fabrikanten und Kaufleuten bestimmt, beide aber mit Lehrgegenständen und Lehrmitteln reichlicher bedacht, als alle bis dahin bestandenen Institute ähnlicher Art im Kaiserstaate.[4])

Die strebsame Steiermark folgte zunächst; die Stände erbaten sich die Errichtung einer Realschule an ihrem Johanneum (1841). Die Lemberger wurde erweitert und zu einer Real- und Handelsakademie umgestaltet (1843). Die bereits im J. 1838 begründeten technischen Schulen zu Mailand und Venedig erhielten eine stabile Organisation (7. Nov. 1843), welche zwar die Aufgaben der mathematischen (technischen) Facultäten als gesonderte anerkannte, aber den vorbereitenden Unterricht für alle Zweige

Bewerbern demjenigen der Vorzug eingeräumt werden, welcher die Lemberger Realschule mit gutem Erfolge absolvirt hätte.

[1]) Dieselbe Sanction wurde den Realschulen in Venedig und Zengg zu Theil, welche aber schon nach wenigen Jahren wegen Unzulänglichkeit der Fonds und anderer Gebrechen geschlossen wurden. Hingegen die unter bayrischer Regierung gegründeten Realschulen zu Innsbruck, Botzen, Meran und Feldkirch wurden sofort nach der Reoccupation des Landes beseitigt. Die vierten Hauptschulclassen entstanden in den neu oder wieder gewonnenen Ländern mit ihrer Einbeziehung in das allgemeine Volksschulsystem.

[2]) Die a. h. Entschließung vom 7. Dec. 1825 betonte die Erweiterung des technischen Unterrichts, um dadurch den Zudrang zu den Gymnasien und philosophischen Studien abzuleiten.

[3]) Wenzel Leopold Chlumczansky, Ritter von Przestawlk und Chlumczan, der letzte Sprosse eines altböhmischen Adelsgeschlechts, gewann schon während der Jahre 1802—1813 als Bischof von Leitmeritz durch Herstellung von Kirchen- und Schulgebäuden und durch Unterstützung der Armen die Herzen aller, und spendete als Erzbischof unter anderem bedeutende Beträge für das Pensionsinstitut der Volksschullehrerwittwen, für das Klerikalseminar, für Freitische von Studirenden u. s. w. Das Kapital, welches er den beiden Realschulen zuwendete, betrug bei seinem Tode (14. Juni 1830) 110,000 fl. Für Reichenberg hatte schon 1804 der Kaufmann G. Hill ein Legat von 24,000 fl. zur einstmaligen Gründung einer Realschule bestimmt.

[4]) Das Lehramt versahen anfänglich zu Rakonic und Reichenberg Piaristen; jedoch schon im J. 1843 traten an ihre Stelle Prämonstratenser.

des Handelsstandes und der chemischen Manufactur sowie der Künste diesen Realschulen vorbehielt. Die Kreisdeputirten des gewerbereichen Vorarlberg baten schon im J. 1839 um eine Schule für den technischen Unterricht, und die Stände Tirol's wünschten im J. 1842 und 1845, daß dieselbe zu Innsbruck errichtet werden möge. In gleicher Weise sprachen sich auch die Stände Kärntens wiederholt für eine Realschule in Klagenfurt aus.[1])

Eben so vermehrte sich in sämmtlichen deutsch-slavisch-italiänischen Ländern die Zahl der vierten Hauptschulclassen von Jahr zu Jahr, und die Entstehung vieler Privatanstalten technisch-commercieller Art gab für das wachsende Bedürfnis hinreichend Zeugnis.

Freiherr von Kübeck, der als finanziell-commercieller Leiter des Kaiserstaats[2]) den Werth dieser geistigen Bewegung für die Zukunft des Reichs erkannte, erwirkte endlich die a. h. Entschließung vom 2. Sept. 1844, welche eine Revision des Realschullehrplans anbefahl, um „die Aufgabe dieser Anstalten in ihrem vollen Umfange aufzufassen." Inmitten der vorbereitenden Schritte für die Ausführung[3]) brach die alte Ordnung der Dinge zusammen.

Das Unterrichtsministerium fand bezüglich der Reorganisation der Realschulen weitaus nicht so viel vorgearbeitet, als bezüglich der Gymnasien, weshalb es auch nicht in der Lage war, mit gleicher Entschiedenheit einen fest abgeschlossenen Plan seines Vorganges einzuhalten.[4])

Feuchtersleben (s. o. S. 272) betrachtete die dreiclassige Realschule als Fortsetzung der dreiclassigen Bürgerschule, welche ihrerseits an die Volksschule anzuschließen habe und aus den bisherigen vierten Classen der Hauptschulen erwachsen solle. „Die Bürgerschule hat in vorherrschend populärer und unmittelbar praktischer Weise alle Lehrgegenstände der Volksschule fortzusetzen und mehr in das Einzelne zu verfolgen und nebst dieser allgemeinen Bildung zugleich eine fachliche für die niederen Kreise der ländlichen und städtischen Gewerbe zu ertheilen. Sowohl aus der Bürgerschule als aus dem Untergymnasium kann man in die Realschule eintreten, welche den allgemein bildenden Unterricht der Bürgerschule in vorherrschend wissenschaftlicher Weise fortsetzt und zugleich die specielle Vorbereitung für die technischen Studien besorgt. Jede Stadt soll eine Bürgerschule, jedes Land mindestens eine Realschule besitzen. Von der Bürgerschule und der Realschule sind die speciellen Fachschulen zu unterscheiden, welche theils der ersteren theils der letzteren analog erscheinen (Gewerbe-, Zeichnen-, Spinn-Schulen u. s. w., — Ackerbau-, Handels-, Schiffahrts-, Militär-Schulen u. dgl.)."

Die bewegten Zeiten von 1848 und 1849 sagten noch minder, als der Förderung anderer Unterrichtszwecke, jener der technischen Bildung zu; keine einzige nennenswerthe Schöpfung oder Verbesserung auf diesem Gebiete bezeichnete jene beiden Jahre. Aber eben inmitten der Erschütterungen konnte man sich nicht verhehlen, wie dringend

[1]) Die sogenannten mathematischen Schulen in der Militärgrenze gehören nicht hierher. Denn ihr Zweck war nur die Heranbildung tauglicher Unteroffiziere für die Grenzadministration, weshalb der Unterricht sich auf Geschäftsstil, Rechnen und Zeichnen, hier und da auf Geographie und Geschichte erstreckte. Sie wurden auch seither (1852) in Militärerziehungshäuser und Schulcompagnieen umgewandelt.

[2]) Als solcher entwarf er auch schon 1841 in Uebereinstimmung mit dem Fürsten Metternich einen Plan zur Aufgebung des Prohibitivsystems, welcher nur an der exceptionellen Stellung Ungarns scheiterte.

[3]) Hallaschka's ganze Thätigkeit nahm die Reform der Gymnasien und philosophischen Obligatcurse in Anspruch (s. o. S. 400 ff.), so daß die Reorganisation der technischen Studien sich bei seinem Tode (12. Juli 1847) noch im Stadium der Vorstudien befand und erst von seinem Nachfolger ernstlich in Angriff genommen wurde. — Aus der Wiener Realschule wurde in jener Zeit sogar noch der historische Unterricht entfernt.

[4]) Auch auf die Realschulen bezog sich übrigens schon die Verfügung vom 6. Apr. 1848, welche die unmittelbare Leitung der Mittelschulen in die Hände ihrer Lehrkörper legte.

das Bedürfnis einer raschen Neubelebung aller Zweige des Volkswohlstandes in Oesterreich geworden sei, und wie innig dieselbe mit der Ausbreitung realistischer Bildung durch die Mittelschule zusammenhänge.

Exner (s. o. S. 404 ff.), welcher die österreichischen Gymnasien aus mittelmäßigen Lateinschulen zu trefflichen Anstalten allgemeiner Bildung umschuf und in ihrem Studienkreise den Realien einen weiten Spielraum eröffnete, nahm in den Organisationsentwurf vom 16. Sept. 1849 die Realschulen auf und sah auch in ihnen nicht mathematisch-naturwissenschaftliche Fachschulen, sondern Anstalten allgemeiner Bildung. Indem er Feuchterslebens Ideen weiter entwickelte, ganz richtig aber zugleich eine gewiße Mannigfaltigkeit der Einrichtung dieser Schulen als unerläßlich erkannte, stellte er die Grundzüge dessen, was er beabsichtigte, in folgenden Puncten fest.

„Nachdem die gesellschaftlichen Verhältnisse auch in Oesterreich den Anspruch auf eine höhere allgemeine Bildung bei den eigentlich producirenden Ständen geweckt und gekräftigt haben, kann man sie von derselben nicht ausschließen, ohne eine verhängnisvolle Spaltung unter den Gebildeten selbst hervorzurufen. Zur Grundlage für die allgemeine Bildung dient an der Realschule die moderne Literatur, inwieferne sie als Trägerin einer solchen Bildung auftritt und die Mittel bildet sie zu erzeugen. Da viele Angehörige der Lebenskreise, für welche die Realschule bestimmt ist, eben so, wie sie zunächst aus den materiellen Bedürfnissen hervorgehen, auch vorzugsweise durch die materiellen Bedürfnisse beherrscht werden, so sehen sie sich dadurch gezwungen, bei Voranstellung der Fachbildung die allgemeine Bildung mehr oder weniger zurückzusetzen und ihr den Raum zu verengen."

„Die Realschule zerfällt in die Unter- und die Oberrealschule; die letztere kann für sich nicht bestehen, wohl aber die erstere. Die Unterrealschule (Bürgerschule) bezweckt einen für gewiße Beschäftigungsarten ausreichenden Grad allgemeiner Bildung und bereitet zugleich für die Oberrealschule vor."

„Die vollständige Unterrealschule besteht aus drei Classen, jede mit der wöchentlichen Stundenzahl von 28, und hat zu Lehrgegenständen: Religionslehre (6 St.); Muttersprache (12 St.) mit dem Ziele voller grammatischer Sicherheit im schriftlichen Gebrauche und einer elementaren Geschmacksbildung durch Lectüre; zweite lebende Sprache (11 St.) mit dem Ziele eines leichten mündlichen Gebrauchs und einiger Fertigkeit im schriftlichen Gebrauche; Geographie und Geschichte (10 St.) mit Hervorhebung der vaterländischen; Arithmetik und Elemente der Algebra (7 St.); geometrische Anschauungslehre (5 St.); Naturgeschichte und Physik (9 St.) mit besonderer Hervorhebung jener Naturkörper und Naturgesetze, welche wichtige technische Anwendungen erfahren; Freihandzeichnen (12 St); Linien- und Ornamentenzeichnen (6 St.); Uebungen in der Kalligraphie (6 St.).[1]) Da aber viele Zöglinge einer solchen Unterrealschule unmittelbar in das praktische Leben übertreten sollen, so muß diesen drei Classen ein praktischer Jahrgang beigefügt werden, welcher die nöthigen praktischen Anwendungen des Erlernten mittheilt und Religionslehre (2 St.), Geschäftsaufsätze (2 St.), Fortsetzung der Lectüre in der Muttersprache und zweiten lebenden Sprache (je 3 St.), Vaterlandskunde (2 St.), kaufmännische Arithmetik sammt Zoll- und Wechselkunde (3 St.), mechanische und Bautechnologie (5 St.), Waarenkunde (1 St.), Bau- und Maschinenzeichnen (7 St.) umfaßt. Wer in die Oberrealschule eintritt, bedarf des praktischen Jahrgangs nicht. Weil jedoch nur ein kleiner Theil der Schüler, welche

[1]) Mit einer solchen Unterrealschule, welcher der Charakter einer Anstalt für allgemeine Bildung aufgedrückt ist, konnte nach Exners Ansicht ein Untergymnasium combinirt werden; wünschenswerth fand er diese Combination im allgemeinen nicht, obwohl er sie in vielen Fällen als nothwendig anerkannte. Die combinirte Anstalt sollte statt des Unterrichts im Zeichnen und der kalligraphischen Uebungen das Lateinstudium und die Elemente des Griechischen aufnehmen, die vierte Classe aber möglichst der vierten Classe des Untergymnasiums gleich halten.

eines mittleren Grades gewerblicher Vorbildung bedürfen, eine so lange Zeit derselben widmen kann, so werden auch unvollständige Unterrealschulen zugelassen. Diese haben zwei Classen, in welchen Religion (4 St.), die Muttersprache (9 St.), eine zweite lebende Sprache (7 St.), Geographie mit historischen Notizen (4 St.), Arithmetik (7 St.) und geometrische Anschauungslehre (3 St.), Naturgeschichte (4 St.) und Physik (4 St.), endlich Freihandzeichnen (6 St.) und Linienzeichnen (4 St.) gelehrt und Kalligraphie (4 St.) geübt wird. Kann diesen beiden Classen der praktische Jahrgang mit der eben detaillirten Einrichtung angeschlossen werden, so darf eine solche Unterrealschule selbständig bestehen; wo dies nicht der Fall ist, muß sie sich einer Hauptschule anschließen." [1])

„An der Oberrealschule vermehrt sich die Stundenzahl jeder der drei Classen auf 30. Ihre Unterrichtsgegenstände sind: Religionslehre (6 St.); Muttersprache (15 St.) mit dem Ziele einer klaren und gewandten stilistischen Handhabung der Sprache und einer genauen Kenntnis der bedeutenderen Erscheinungen ihrer neueren Literatur in Verbindung mit der Lectüre gediegener Uebersetzungen aus fremden Literaturen; eine zweite lebende Sprache (15 St.); allgemeine Geschichte und Ueberblick der Statistik (9 St.); Algebra und Geometrie als strenge beweisende Wissenschaft (12 St.); wissenschaftliche Naturgeschichte (6 St.) und Physik (9 St.); Freihandzeichnen (9 St.) mit Hinwirkung auf die Bildung des Geschmacks, namentlich in Beziehung auf die Bedürfnisse der höheren Technik, und Linearzeichnen (9 St.) in Verbindung mit den Lehren von der Projection, der Schattengebung und Perspective."

„Die Realschulen sollen in Beziehung auf Schuleinrichtungen, Aufnahme und Versetzung der Schüler, Classification u. s. w. den Gymnasien möglichst gleich gehalten werden. Eine Maturitätsprüfung nach Absolvirung der Oberrealschule wird facultativ zugelassen." [2])

„Auch bezüglich der Organisirung des Lehrkörpers finden die für das Gymnasium aufgestellten Grundsätze die vollste Anwendung; die Lehrbefähigung soll künftighin nur vor einer Prüfungscommission erlangt werden."

Das Unterrichtsministerium erhielt die a. h. Genehmigung, nach diesen Principien die Organisation der bestehenden Realschulen und die Begründung neuer solcher Lehranstalten vorzunehmen. Noch mit Beginn des Schuljahres 1850 traten im Unterrichte der beiden Jahrgänge der vierten Hauptschulclasse Aenderungen ein, welche dieselben für die beiden untersten Classen einer vollständigen Unterrealschule geeignet machen oder zu einer unvollständigen umschaffen sollten. Auch begann man die älteren Realschulen zu Oberrealschulen zu erklären und bereitete ihre Ergänzung nach oben hin durch die (namentlich an Realschulen bei höheren Lehranstalten) meist mangelnde dritte Classe und nach unten hin durch Beifügung eigener Unterrealschulen vor. In Prag wurde die erste neuartige Realschule mit den zwei untersten und der ersten Oberclasse für den Unterricht in czechischer Sprache begründet.

Allein während der Organisationsentwurf bezüglich der Gymnasien rasch und energisch durchgeführt wurde, schwankten die Ansichten über die Möglichkeit, auch der Realschule im Sinne jenes Planes den Charakter einer allgemeinen Bildungsanstalt aufzudrücken, noch so sehr, daß abermals eine Commission zur Berathung über die defi-

[1]) Die zweite Classe der unselbständigen Unterrealschule, welche nur eine erweiterte Volksschule ist, beschränkt den Sprachunterricht um 2 Stunden, den naturwissenschaftlichen um 1 Stunde, und widmet die so gewonnene Zeit der kaufmännischen Arithmetik, sammt Zoll- und Wechselkunde, so wie an die Stelle des sonstigen mathematischen Unterrichts jener in der Technologie tritt.

[2]) Noch besorgte man, daß überhaupt nur wenige Schüler den Weg durch die Oberrealschule zum technischen Studium machen würden, und hielt es für unmöglich, ihn zur nothwendigen Vorbedingung für den Eintritt in die technischen Institute zu machen.

nitive Einrichtung derselben zusammentrat. Aus dieser Berathung gieng das Statut hervor, welches mit dem Ministerialerlasse vom 13. Aug. 1851 veröffentlicht wurde.

Dieses Statut [1]) entkleidete die Realschule des vorwiegenden Charakters einer allgemeinen Bildungsanstalt, und machte sie in erster Linie zu einer mit Realien überladenen [2]) fachlichen Vorbereitungsanstalt, theils für die technischen Studien theils für gewisse Gewerbszweige, indem dasselbe außer dem Unterrichte in der Unterrichtssprache jeden in einer anderen lebenden Sprache von dem Kreise der obligaten Lehrgegenstände ausschloß, den historischen Unterricht in den Unterclassen auf die gelegentliche „Einstreuung" oder „Beifügung" geschichtlicher Notizen beschränkte, hingegen die im Organisationsentwurfe seiner Zeit für den praktischen Jahrgang vorbehaltenen Geschäftsaufsätze, die kaufmännische Arithmetik, die Buchhaltung sammt der Zoll- und Wechselkunde, die Baukunst in den allgemeinen Lehrgang der Unterclassen einschob, die allgemeine Chemie mit einer größeren Stundenzahl, als die gesammte Physik an der Unterrealschule für sich in Anspruch nehmen durfte, in die 3. Classe derselben, die specielle technische Chemie in die Oberrealschule einführte, der letzteren auch die Maschinenlehre auferlegte, die Stundenzahl für das Zeichnen sowohl an der Unter- als an der Oberrealschule um mehr als ⅓ erhöhte und die kalligraphischen Uebungen mindestens noch in den ersten Jahrgang der Oberclassen, eventuell auch in den zweiten hinüberzog. [3]) Der praktische Jahrgang, welcher überdies für die nicht zur Oberrealschule gelangenden Schüler zugelassen wurde, konnte bei dieser Gestaltung der Unterrealschule nur mehr den Zweck haben, den gewerblichen Unterricht in einer noch specielleren Richtung zu fördern.

Von der Maturitätsprüfung wurde gänzlich abgesehen, zudem aber die Creirung eines Vorbereitungsjahrgangs an jedem technischen Institute angeordnet, mittelst dessen Jünglinge vorgerückteren Alters nach erlangter praktischer Vorbildung in einem technischen Berufe auch ohne Zurücklegung einer Realschule unmittelbar an die Hochschulen gelangen könnten. Die zweiclassigen Unterrealschulen hingegen, welche aus den vierten Hauptschulclassen erwuchsen, sollten als eigentliche Bürgerschulen in ihrer Verbindung mit der Volksschule verbleiben. [4])

Um die möglichst rasche Errichtung neuer Realschulen zu unterstützen, hatte der Monarch schon am 2. März 1851 genehmigt, aus dem Studienfond a) die gesammten Kosten zweier vollständiger Realschulen in Wien und der czechischen in Prag; b) die Gehalte des neu anzustellenden Lehrpersonals für die Unterrealschulen in Linz, Salzburg, Klagenfurt, Laibach, Innsbruck, Troppau und Zara; c) die gesammten Auslagen für die Erweiterung der Gratzer und der deutschen Realschule in Prag; d) die Lehrergehalte für die neu zuwachsenden Classen in Triest, Brünn und Lemberg — zu bestreiten. In Bezug auf Krakau und Czernowitz wurden weitere Verhandlungen in Aussicht gestellt. Alle anderen Auslagen sollten theils durch die Gemeinden theils durch

[1]) Seine Detailbestimmungen kommen ohnehin im weiteren Verfolge bei Darstellung des gegenwärtigen Bestandes der Realschule zur Sprache.

[2]) Schon in Beziehung auf den Organisationsentwurf sprach C. G. Scheibert im 24. Bande der pädagogischen Revue seine Besorgnis aus, daß der „Lehrplan viel zu stofflich sei, daß die einzelnen Gegenstände, in dieser Richtung behandelt, so sehr rechte Realien seien, daß sie wirklich mit ihrem Stoffe den Geist beschweren würden." — Erst das Statut schuf eine unübersteigliche Scheidewand zwischen Gymnasium und Realschule in Oesterreich.

[3]) Instructionen über die Vorgangsweise des Lehrers für die einzelnen Gegenstände folgten im J. 1853 nach.

[4]) Sie entfallen deshalb aus der ferneren Betrachtung, und sind bei der Darstellung der Volksschule eingehend berücksichtigt worden (s. o. S. 329 f.).

Bildung localer Schulfonds [1]) ihre Deckung finden, so wie alle anderen Realschulen ganz aus Gemeindemitteln errichtet werden sollten. [2])

Die Durchführung der Realschulorganisation nahm bei dem Unterrichtsministerium M. Koller [3]) in die Hände, welcher schon an den bisherigen Verhandlungen mit maßgebendem Einfluße betheiligt gewesen war, und widmete dieser Aufgabe seine ganze Thätigkeit. Bei der geringen Zahl von Realschulen wurden keine eigenen Inspectoren für dieselben ernannt. [4]) Die Aufgabe solcher Inspectoren fiel den Volksschulinspectoren zu, unter welchen namentlich M. Becker, J. Kurz, F. Mozhnik, J. Maresch (s. o. S. 275) auch in dieser Richtung sehr eifrig und erfolgreich wirkten. Nur in Mähren wurden zur Realschulinspection die Gymnasialinspectoren berufen, als welche A. Kral und A. Wilhelm in hervorragender Weise für die Realschulen thätig waren.

Die Ergänzung des Statuts bildete das Gesetz für die Prüfung der Lehramtscandidaten (24. Apr. 1853), welches jedoch erst allmählich in vollem Umfange durchgeführt werden konnte. [5]) Auch trat eine einzige Prüfungscommission zu Wien ins Leben, von welcher innerhalb der nächsten drei Jahre 101 Candidaten approbirt wurden. [6]) Doch entstanden keine Seminarien zur Bildung derselben, und auch die sonstigen Unterstützungen floßen ihnen nur sparsam zu.

Im übrigen wurde der Grundsatz festgehalten, daß bezüglich der äußeren Verhältnisse die Realschulen den Gymnasien möglichst gleich gehalten werden sollten, und am 20. Juni 1853 ausdrücklich die Gesammtheit der Verfügungen über Aufnahme, Versetzung

[1]) Die Bestimmung, zur Gründung solcher Schulfonds zu dienen, erhielten zunächst (18. Nov. 1851) die Aufnahmstaxen, wurden aber bald dem speciellen Zwecke der Erweiterung von Lehrmittelsammlungen zugewiesen (26. Jul. 1852).

[2]) Doch untersagte der Min.-Erlaß vom 22. October 1851 die Errichtung einer solchen Schule in jeder Gemeinde, welche noch nicht genügend für ihre Volksschule vorgesorgt habe, und jener vom 19. März 1852 betonte insbesondere die Vervielfältigung der Unterrealschulen.

[3]) Marian Wolfgang Koller, eine Zierde des in wissenschaftlicher Thätigkeit stets sehr hervorragenden Stiftes Kremsmünster, seit 1825 Professor der Naturgeschichte und Physik an der philosophischen Lehranstalt, seit 1830 zugleich Director der Sternwarte daselbst, Verfasser zahlreicher geschätzter Abhandlungen über Astronomie, Meteorologie und Erdmagnetismus, wurde im J. 1847 Hallaschka's Nachfolger als Referent der Studienhofcommission für die philosophische Facultät, im J. 1851 aber Rath des Unterrichtsministeriums mit dem Referate über die technischen Studien.

[4]) Auch mit den a. h. Entschließungen vom 15. und 28. Jul. 1854 wurde der Grundsatz festgehalten, daß die Inspicirung der Realschulen einem Gymnasial- oder einem Volksschuleninspector, je nach der individuellen Eignung, übertragen werde. Die Instruction vom 24. Juni 1855 stellte aber bezüglich der Wirksamkeit des Realschulinspectors fest, daß sie jedenfalls nach Analogie jener des Gymnasialinspectors einzutreten habe.

[5]) Namentlich mußten Candidaten, welche bereits eine provisorische Anstellung erlangt hatten, unbedingt, und für 1854 auch noch solche zugelassen werden, deren technische Studien nur zwei Jahrgänge umfaßten.

[6]) Von diesen Approbationen betrafen 17 Geographie und Geschichte, 41 Mathematik (hiervon 17 zugleich Physik, 3 zugleich Chemie, 1 zugleich Chemie und Physik, 2 zugleich Maschinenlehre, 5 zugleich descriptive Geometrie), 21 Naturgeschichte (hiervon 5 zugleich Physik, 11 zugleich Chemie), nebst obigen 23 noch 14 Physik (hiervon 8 zugleich Chemie, 2 zugleich Maschinenlehre), nebst obigen 28 noch 1 Chemie, nebst obigen 4 noch 6 Maschinenlehre (hiervon 5 zugleich descriptive Geometrie), nebst obigen 10 noch 1 descriptive Geometrie. — Ausnahmsweise wurde einem Candidaten die Ablegung der Prüfung vor der Gymnasialprüfungscommission zu Innsbruck gestattet, welche Gestattung für Candidaten aus dem lombardisch-venetianischen Königreiche schon früherhin (1. Nov. 1852) principiell ausgesprochen worden war. Die Ablegung der Clausurprüfung mußte sämmtlichen außerhalb Wiens domicilirenden Candidaten vor einer Gymnasialprüfungscommission gestattet werden (19. Jan. 1854).

und Entlassung der Schüler, über Disciplin, Semestralprüfungen und Zeugnisse, über das Privatstudium, über das Classenordinariat und die Fachlehrer, über die unmittelbare Schulverwaltung [1]), wie solche Verfügungen für die Gymnasien bestanden, mit wenigen Modificationen [2]) auch auf die Realschulen ausgedehnt. Auch die Gesetzgebung über die Schulstatistik (13. Oct. 1851), über das Schulgeld (7. Juni 1853), Befreiung von demselben (12. Nov. 1852 u. s. f.), über die bischöfliche Beaufsichtigung (25. Juli 1854), über die Ferien (12. Apr. 1855), über die vorzugsweise Berücksichtigung der deutschen Sprache u. s. w., folgte den gleichen Grundsätzen, wie bei dem anderen Zweige der Mittelschulen.

Das Nämliche galt von der Art, in welcher die Approbation der Schulbücher geordnet wurde (13. Sept. 1853 und 17. Febr. 1854). Die Realschule sah sich vom Anfange herein in der Lage, fast ausschließend Werke österreichischen Ursprungs anwenden zu können, so daß nur für die Geschichte Welter's Grundriß benützt werden mußte. [3])

Der Religionsunterricht, welcher von dem Episcopate in einer den Gymnasien analogen Weise geordnet wurde, allein bediente sich vorwiegend nicht-österreichischer Schulbücher, bis auch hier österreichische theilweise die Stelle derselben einnahmen. [4])

Das auf Activirung des Statuts folgende Quinquennium brachte zwar einzelne Abänderungen desselben [5]), von denen jedoch keine sein Wesen berührte. So wenig die Vereinigung der verschiedenen Aufgaben, welchen demzufolge die Realschule dienen sollte,

[1]) Die Verfügungen über das Classenordinariat und die unmittelbare Schulverwaltung waren bereits am 24. Nov. 1849 und 27. Nov. 1851 vorläufig für die Realschulen in Kraft getreten.

[2]) Dahin gehörte: die Einbeziehung des Zeichnens und Schönschreibens in die Gegenstände der Classification pro ascensu; die Anordnung von Schauprüfungen; die Beschränkung der Versetzungsunfähigkeit auf den Ausspruch des Lehrkörpers nach Abwägung der Bedeutsamkeit jedes einzelnen Gegenstandes, u. m. a.

[3]) Vernaleken's (welcher schon vor der Trennung der ersten Wiener Realschule vom polytechnischen Institute aus Zürich an dieselbe berufen worden war) treffliches Lesebuch, Sprachlehre und Literaturbuch, die Lesebücher von F. Herrmann und B. Scheinpflug, die Grammatik K. Langner's, Hauke's Leitfaden für den Unterricht in der Geographie, die Lehrbücher der Arithmetik und Algebra von Bessiba, J. Salomon und Fr. Mozhnik, des letzteren und K. Glasl's Geometrie, Blodigs Zoll- und Wechselkunde, Zippe's Naturgeschichte, F. Leybolt's Zoologie und Mineralogie, Bruckmüller's Botanik, S. Fellöcker's Mineralogie, die schon (s. o. S. 413) erwähnten Bücher Baumgartner's und Kunzek's über Physik, F. Berr's, B. Quadrat's und F. Hinterberger's Chemie, A. Gabriely's Baukunst, Burg's und J. Arenstein's Maschinenlehre, A. Heißig's Vorschule für die darstellende Geometrie u. s. f. reichen zum Theil über den Bestand der neueren Realschulen zurück, zum Theil sind sie ihm bald nachgefolgt. Der anfänglich schwer vermißte Leitfaden für die Physik an der Unterrealschule wurde durch J. Weiser, J. Schabus, E. Netolička und F. J. Pisko bald geliefert. — Das Privilegium des Schulbücherverschleißes für die Lehrbücher an Realschulen war schon mit der a. h. Entschließung vom 15. März 1850 aufgehoben worden.

[4]) Der Regensburger Katechismus und Schumacher's biblische Geschichte blieben unersetzt; aber M. Terklau's Liturgik, Gruscha's und Wappler's Glaubens- und Sittenlehre, J. Engel's Geschichte der christlichen Kirche fanden bald allgemeinen Eingang.

[5]) Die erheblichsten Verfügungen betrafen: a) die Abänderung der Stundenzahl für Mathematik und Zeichnen an der Oberrealschule (15. Jan. 1854); b) die Einbeziehung der analytischen Geometrie in den Lehrcurs der ersteren (17. Oct. 1856); c) die Festsetzung des Maximums der Schülerzahl in einer Classe (23. Oct. 1852), und insbesondere beim Zeichnungsunterrichte (15. Jan. 1854); d) die Zulassung einer Dispens von letzterem Unterrichte (26. Apr. 1852 und 20. Oct. 1855); e) die Fixirung der amtlichen Stellung der Katecheten (21. Nov. 1856) und Zeichenlehrer (12. Aug. 1856); f) die Regelung des freien Unterrichts im Gesange (13. Febr. 1853 und 11. Apr. 1856), des praktischen Unterrichts in der Chemie (4. Sept. 1857) und im Modelliren (16. Apr. 1858); g) das Verbot von Hausaufgaben aus den Naturwissenschaften (2. Oct. 1856) und der Kalligraphie (29. Dec. 1856).

ihrer inneren Entwicklung förderlich war, so viel trug eben sie dazu bei, der Vervielfältigung der Schulen und ihrer Schüler Bahn zu brechen, indem das dringende Bedürfnis derartiger verschiedenerlei Schulen mit der momentanen Unmöglichkeit, demselben nach jeder Richtung gesonderte Abhülfe zu leisten, zusammentraf.

Im J. 1851 gab es außer den 10 alten Realschulen und der czechischen in Prag nur zwei neue k. k. Realschulen, zu Klagenfurt und Laibach; im J. 1852 folgte die zweite Wiener Staatsrealschule (Landstraße), die drei k. k. in Linz, Salzburg und Troppau; im J. 1853 entstanden die k. k. Realschule zu Innsbruck und die communale zu Ellbogen; im J. 1854 wurde eine Realschule am k. k. polytechnischen Institute zu Krakau eröffnet; im J. 1855 reihten sich die Staatsrealschule zu Olmütz und die communalen zu Wien (Gumpendorf) und Ungrisch-Hradisch an; im J. 1856 kamen endlich die großartige Communalanstalt auf der Wieden zu Wien und die k. k. Realschulen in Roveredo[1]) und Zara hinzu, sowie auch die Lemberger sich von der technischen Akademie trennte.[2]) Wenn man also die Jahre 1851 und 1857 einander gegenüberhält, so zählte:

Königreiche und Länder	im Jahre 1851		im Jahre 1857		
	Realschulen	Schüler derselben	vollständige Realschulen	selbst. Unter- Realschulen	Schüler derselben
Oesterreich unter d. Ens	1	631	3	1	1407
Oesterreich ob d. Ens	—	—	1	—	275
Salzburg	—	—	—	1	123
Steiermark	1	202	1	—	302
Kärnten	1	114	1	—	245
Krain	1	163	—	1	152
Küstenland	1	?	—	—	—
Tirol und Vorarlberg	—	—	1	1	250
Böhmen	5	1058	5	—	1860
Mähren	1	531	2	1	1436
Schlesien	—	—	—	1	341
Galizien	2	222	2	1	495
Bukowina	—	—	—	—	—
Dalmatien	—	—	—	1	41
Lombard.-venet. Königreich	1	66	1	—	365
Militärgrenze	—	—	—	—	—

Alle in der a. h. Entschließung vom 2. März 1851 vorgesehenen Unterrealschulen — mit einziger Ausnahme der Czernowitzer, wegen deren noch Verhandlungen mit dem griechisch-orientalischen Religionsfond schwebten — waren sonach begründet, fünf derselben überdies bereits mit Oberclassen verbunden worden. Auch zu den Staatsrealschulen hatten die Communen ihre Beiträge in ausgiebigstem Maße geleistet, die Städte Rakonic und Reichenberg sogar die Ergänzung ihrer Realschulen fast allein bestritten. Die Schülerzahl hatte sich — zumal wenn man jene 750—800 Zöglinge unselbständiger Unterrealschulen hinzuzählt, welche an die Oberrealschule überzutreten bestimmt waren — (selbst bei entsprechender Berücksichtigung der Schüler ehemaliger vierter Hauptschulclassen) fast auf das Dritthalbfache der ursprünglichen Zahl erhöht.

Hiezu kam aber noch die Eröffnung fachlicher Nebenschulen, welche mit den Realschulen in Verbindung gesetzt wurden. So eröffnete Brünn mit dem Schuljahre 1853 den Reigen der zahlreichen Gewerbeschulen, d. h. Abend- und Sonntagschulen

[1]) J. R. scuola reale Elisabetina.

[2]) Hingegen war die Triester Realschule im J. 1853 erloschen.

für Lehrlinge[1]), in Prag wurde mit der deutschen Realschule auch eine Handelsschule, in Gratz mit der Oberrealschule eine commercielle Abtheilung, in Venedig mit der Realschule eine nautische Schule verbunden. Die Verbindung landwirthschaftlicher Curse mit Unterrealschulen wurde mindestens principiell zugelassen.

Mit dem J. 1857 schloß die Thätigkeit der Regierung für die Errichtung neuer Realschulen für einige Jahre ab; nur zu Tarnopol wurde im J. 1860 noch eine k. k. Unterrealschule, zu Görz 1863 eine vollständige Realschule begründet. Mit verdoppeltem Eifer aber wendeten sich eben damals die Communen dieser Thätigkeit zu, zumal die neugestalteten Verkehrsverhältnisse besonders in jenen Jahren das Gefühl der Ueberflüglung des österreichischen Gewerbfleißes durch den ausländischen und der Unentbehrlichkeit höherer Bildung der producirenden Stände täglich lebhafter aufdrängten. Mit dem J. 1858 entstand in solcher Weise die zweite Realschule in Brünn und jene von Kuttenberg in Böhmen; im J. 1859 folgte die Schule zu Sniatyn an der Grenze Galiziens und der Bukowina; im J. 1861 jene von Pisek; im J. 1862 die Rossauer in Wien; im J. 1863 die Unterrealschulen zu Leoben, Triest, Feldkirch, Iglau und Sternberg. Auch die im J. 1859 mit dem Oeffentlichkeitsrechte ausgestattete Privatrealschule auf dem Bauernmarkte in Wien genießt keine Subvention des Staates. Die Schülerzahl steigerte sich während der Jahre 1858—1861 abermals um 25%.

Von den Kämpfen, welche eben in jener Zeit das Gymnasialwesen trafen, wurde die Realschule nur wenig berührt. Doch schleuderte eine der Schriften, welche am entschiedensten gegen den neuen Lehrplan der Gymnasien auftraten[2]), auch ein Anathem gegen die Realschulen, „deren Besuch sie nur aus dem großen Bedürfnisse nach Bildung zu erklären vermöge, welches jedoch bei unklarer Vorstellung des Objects nach dem Nächsten Besten greift, um den Bildungshunger zu stillen, so wie sich der Halberfrorne, um Wärme einzusaugen, zum Feuer drängt und dafür später oft seine Glieder einbüßt." Dieses wegwerfende Urtheil, dessen Motivirung der Realschule deutlich die Hinneigung zum Materialismus vorwarf, verhallte übrigens um so mehr wirkungslos, als mannhafte Widerlegungen nicht fehlten.[3])

Die Gesetzgebung beschäftigte sich in diesen Jahren nur wenig mit der Realschule.[4]) Die Erhöhung des Schulgelds an den Staatsrealschulen (21. Aug. 1860) entsprach eben nur den gesteigerten Kosten jener Schulen.[5])

Wohl aber hatte die Realschule auch ein Organ zur Verständigung der Lehrerwelt über Fragen der Pädagogik und Didaktik, welche bisher nur in Schulprogrammen

[1]) Für Mähren verfügte der Ministerialerlaß vom 12. Dec. 1852 sogar obligatorisch, daß und wie ein gewerblicher Fortbildungsunterricht an jeder Unterrealschule einzurichten sei. Aehnliche Organisirungsvorschriften erflossen am 6. Dec. 1853 für Oesterreich unter der Ens, am 4. Juli 1854 für Schlesien, am 5. Juli 1854 für Oesterreich ob der Ens, Kärnten, Tirol und Galizien, am 17. Nov. 1854 für Böhmen.

[2]) „Die Gymnasialreform in Oesterreich" Leipzig 1858.

[3]) J. Weiser im 7. Jahresberichte der Landstraßer Realschule, S. 92 ff. und K. Sch. in der Realschul-Zeitschrift 1858 S. 167 ff.

[4]) Die Regelung des ohnehin sehr seltenen Privatstudiums (14. Febr. 1858), die Beschränkung der Aufnahme von Supplenten und Zeichnungsassistenten auf Prüfungsfähige (30. Juni und 24. Oct. 1859), und das gänzliche Verbot von Correpetitionen der Lehrer mit den eigenen Schülern (13. Apr. 1858), endlich das Verzeichnis der für zuläßig erklärten Schulbücher (13. Apr. 1861) dürften ziemlich die wichtigsten Verfügungen didaktisch-pädagogischen Inhalts sein.

[5]) Eine Verminderung der Schülerzahl an den Staatsrealschulen hat deshalb nicht statt gefunden; sie trat nur in Galizien aus anderen Gründen ein, ungeachtet eben dort durch die a. h. Entschließung vom 18. Febr. 1860 die Zulassung der Israeliten zum Realbesitze an das Zeugnis der absolvirten (selbständigen oder unselbständigen) Unterrealschule gebunden wurde.

erörtert worden waren [1]), an der Zeitschrift gefunden, die E. Hornig begründete und W. Warhanek zuerst mit ihm, dann mit A. Schmitt fortführte. [2]) Wenn sie der Gymnasial-Zeitschrift, welche auch in ihrem Entstehen einen halbamtlichen Charakter trug, sich nicht an die Seite stellen konnte, so wirkte sie doch sehr nachhaltig durch sofortige Eröffnung der Debatte über die Realschulreform, welche namentlich Warhanek gegenüber den Fachschulen zunächst in Beseitigung des fachlichen Balastes und Erweiterung der allgemein bildenden Elemente anstrebte. [3]) Zahlreiche Aufsätze über Detailfragen [4]) brachen der Ueberzeugung von der Unhaltbarkeit des Statuts allmählich Bahn, und auch außerhalb des Kreises der Zeitschrift wurden die Stimmen gegen dasselbe immer lauter [5]).

Das entscheidende Wort „Annäherung an das Gymnasium" wurde in der Zeitschrift zuerst ausgesprochen [6]) und mit großer Lebhaftigkeit von den Realschullehrern Wiens der Gedanke ergriffen, im Verein „Mittelschule" [7]) den Gymnasiallehrern näher zu treten. Der erste wissenschaftliche Vortrag des Vereins [8]) galt der Realschule, die erste äußere Thätigkeit desselben, die Denkschrift an das Abgeordnetenhaus (s. o. S. 419), formulirte bereits in bestimmt abgegrenzten Puncten die wichtigsten Forderungen für die Reorganisation der österreichischen Realschulen.

Schon war die Frage dieser Reorganisation nicht mehr auf den Kreis der fachmännischen Discussion beschränkt: die Errichtung zahlreicher gewerblicher und commercieller Schulen hatte die Nothwendigkeit gemindert, in den Realschulen einen Ersatz für solche Anstalten zu suchen, und das Bedürfnis, auch den producirenden Ständen die Bahn einer höheren allgemeinen Bildung zu eröffnen und die Kluft zwischen ihnen und den durch classische Studien Erzogenen zu überbrücken, machte sich immer lebhafter geltend. [9])

[1]) Unter den Abhandlungen derselben nehmen den ersten Rang Weiser's Aufsätze „zur Verständigung zwischen Schule und Haus" in den Programmen der Landstraßer Realschule für 1855—1858 ein.

[2]) Sie erschien in den Jahren 1857 und 1858 unter dem Titel „die Realschule", in den Jahren 1859 — 1861 unter dem Titel „Zeitschrift für die österreichischen Realschulen und verwandte Lehranstalten."

[3]) Hieher gehören namentlich die Aufsätze: Verhältnis der Realschulen zu den Handels- und Gewerbeschulen, 1857, S. 33 ff. — und zur Reform der nichtselbständigen Realschulen, 1859, S. 113 ff. Doch knüpfte sich daran sofort eine lebhafte Debatte, in welcher namentlich Schmitt für den bestehenden Lehrplan sich erklärte.

[4]) J. B. Roguer über Austheilung der Mathematik an der Oberrealschule, 1860, S. 451 ff; Božděch Stundeneintheilung des naturwissenschaftlichen Unterrichts, 1859, S. 168 ff.; Schwenda der deutsche Lesestoff, 1860, S. 390 ff. und Schubert Themata zu deutschen Aufgaben, 1859, S. 12 ff.; Högel Unterricht in den modernen Sprachen, 1857, S. 129 ff.; E. G Urtheil über den Unterricht im freien Zeichnen, 1857, S. 193 ff.; Czedik über den geographischen Unterricht, 1861, S. 31 ff.; Gregorowicz über den historischen Unterricht, 1861, S. 169 ff. u. s. w.

[5]) Namentlich Rotters — welcher schon früher in Programmaufsätzen dieselbe Ansicht vertreten hatte — „Realschule als Mitbegründerin eines freien Bürgerthums", Wien 1861.

[6]) Warhanek Gymnasium und Realschule, 1861, S. 7 ff. — „Noch einmal Gymnasium und Realschule" (von Kral), 1861, S. 165 ff. — Nach einer andern Richtung suchte den allgemein bildenden Charakter der Realschule herzustellen B. Kopetzky, 1861, S. 463 ff.

[7]) Nächst Director Hochegger waren Gymnasiallehrer Pick und Realschullehrer Warhanek die ersten Begründer des Vereins (s. o. S 418).

[8]) Vernaleken über das Erlernen fremder Sprachen an Mittelschulen, Wien 1862, — worin bereits die Meinung ausgesprochen wurde, daß die bestehende Unterrealschule dem „Realgymnasium" werde Platz machen müßen.

[9]) Den überzeugendsten Beweis liefert der Umstand, daß der Wiener Gemeinderath, welcher bis dahin stets das Ansinnen einer Betheiligung bei Gymnasiengründung zurückgewiesen, wohl

Als somit im Laufe des Jahres 1863 der n. ö. Landtag mit den Gemeinden Baden, Wiener-Neustadt, St. Pölten und Krems Verträge über die Gründung von Realschulen abschloß, die Communen Steier (mit Subvention des Staats), Pilsen, Leitmeritz, Leipa, Pardubic, Chrudim und Tabor die Errichtung ähnlicher Anstalten auf sich nahmen, wurde dabei die Reform des Lehrplans vielseitig ventilirt; Tabor und Chrudim gingen mit der Stiftung von Realgymnasien voran.

Was in der Discussion über die Reform bisher die Zeitschrift geleistet hatte, welche durch ihre Stellung zu dem Gymnasialwesen bei ihrer Verbreitung über dasselbe den größten Theil ihrer bisherigen Wirksamkeit einbüßte[1]), ersetzte die Verhandlung des Vereins „Mittelschule" über den Lehrplan der Realgymnasien (29. Jan.—18. März 1864), welchem sofort die Einrichtung solcher Anstalten in Wien, Baden und St. Pölten entsprach, und die Programmenliteratur, in der namentlich J. Weiser umfassend und eindringlich den Gegenstand behandelte.[2])

Während die Regierung die Verhandlungen mit dem Bukowiner griechisch-orientalischen Religionsfond wegen Errichtung der vollständigen Realschule in Czernowitz zum endlichen Abschluße brachte, die Realschulen von Salzburg und Laibach zu vervollständigen beschloß, den Bedürfnissen der zur eigenen Begründung solcher Anstalten unvermögenden Länder, Dalmatiens und der Militärgrenze, durch Schaffung der vollständigen Realschulen von Spalato, Pančova und Rakovac entgegenkam, ruhte die Gesetzgebung auf diesem Gebiete, auf welchem keine theilweise Maßnahme mehr frommen konnte, vollständig, bis der Unterrichtsrath (s. o. S. 285) die Reformfrage in seine Hand nahm. Abermals wurde die Angelegenheit auch in der „Mittelschule" angeregt (1. Apr. 1864) und einer sehr eingehenden Erörterung unterzogen. Das Gutachten des Unterrichtsraths über die Realgymnasien (19. Apr. 1864) erkannte vollständig die Berechtigung der neuen Entwicklungsrichtung an, welcher die vollständige Reform der Realschule von selbst folgen muß.

II. Bestand. 1. Das Statut bestimmt die Aufgabe der österreichischen Realschule dahin, außer einer allgemeinen Bildung, welche sie ohne Benützung der classischen Sprachen zu geben sucht, sowohl einen mittleren Grad der Vorbildung für gewerbliche Beschäftigungen, als die Vorbereitung zu den höheren technischen Lehranstalten zu ertheilen. Je nachdem das erstere Ziel allein, oder auch das zweite angestrebt wird, zerfallen die Realschulen in bloße Unterrealschulen, welche ihre Gegenstände zu einem relativen Abschlusse bringen und daher auch selbständig[3]) bestehen können, und in vollständige Realschulen, welche die Unterrealschule mit der Oberrealschule verbinden.[4]) Jede der beiden Abtheilungen umfaßt 3 Jahrescurse, so daß das Studium der vollständigen Realschule 6 Jahre in sich begreift. Eine Oberrealschule, ohne damit verbundene Unterclassen, ist gesetzlich nicht zuläßig.[5])

aber Realschulen errichtet und glänzend ausgestattet hatte, seit dem Frühjahre 1863 in Verhandlungen eingieng, welche auf Errichtung vorwiegend humanistischer Anstalten abzielten.

[1]) Sie bestand als „Zeitschrift für Gymnasien und Realschulen" während der Jahre 1862 und 1863 (s. o. S. 419) und erlosch mit dem Schluße des zweitgenannten Jahres.

[2]) 12. und 13. Jahresbericht der k. k. Oberrealschule in der Vorstadt Laudstraße, Wien, 1863 und 1864.

[3]) Von den mit Hauptschulen verbundenen, unselbständigen Unterrealschulen oder Bürgerschulen war bereits bei der Darstellung des Bestandes der österreichischen Volksschule die Rede.

[4]) Sehr häufig, obwohl unrichtig, werden die vollständigen Realschulen geradezu bloß Oberrealschulen genannt.

[5]) Eine Ausnahme bildet nur die zweiclassige Realschule, welche mit dem technischen Institute zu Krakau verbunden ist und als unmittelbare Vorbereitung für letzteres den Rang einer Oberrealschule einnimmt.

In den deutsch-slavischen und italiänischen Ländern bestanden im J. 1863 folgende Realschulen:

	Vollständige Realschulen	Selbst. Unterrealschulen	Eine Realschule auf		Eine vollst. Realschule auf	
			geogr. Quadr.-Meilen	Bewohner	geogr. Quadr.-Meilen	Bewohner
Oesterreich unter der Ens .	4	2	60,01	301,166	90,02	451,750
Oesterreich ob der Ens .	1	—	217,90	716,800	217,90	716,800
Salzburg	—	1	130,15	154,000	—	—
Steiermark	1	1	203,92	540,662	407,84	1,081,323
Kärnten	1	—	188,42	340,280	188,42	340,280
Krain	—	1	181,42	465,838	—	—
Küstenland	1	1	72,65	275,930	145,10	551,860
Tirol und Vorarlberg . .	1	2	177,56	289,733	532,66	869,200
Böhmen	7	—	134,81	713,155	134,81	713,155
Mähren	2	4	67,29	326,948	201,88	980,844
Schlesien	1	—	93,50	477,184	93,50	477,184
Galizien	1 [1]	3	285,16	987.773	1425,78	4,938,864
Dalmatien	1	1	116,18	206,522	232,36	413,044
Lomb.-Venet. Königreich .	1	—	456,68	2,547,825	456,68	2,547,825
Militärgrenze	2	—	304,69	550,460	304,69	550,460

Drei dieser Lehranstalten, nämlich die vollständige Realschule in Spalato und die Unterrealschulen zu Leoben und Sternberg, waren in Errichtung begriffen und zählten daher im Schuljahre 1863 noch nicht die volle Classenzahl. [2])

Noch weniger als dies bei den Gymnasien der Fall war, kann den Realschulen locale Bedeutung zugesprochen werden, da ihre Zahl noch immer eine so geringe ist, daß sich diese Anstalten mit einziger Ausnahme von Böhmen, Mähren und Galizien [3]) fast nur in den Hauptstädten finden und in diesen der Zusammenfluß der Schüler aus allen Landestheilen stattfindet, oder selbst der Zuzug aus angrenzenden Provinzen bewirkt wird. [4])

[1]) Nebst den Oberclassen zu Krakau.

[2]) Die im J. 1864 stattgefundene Eröffnung dreier vollständiger und einer Unterrealschule in Oesterreich unter der Ens, jene von einer Unterrealschule in Oesterreich ob der Ens und von vier vollständigen Realschulen in Böhmen hat obige Ziffern dahin abgeändert, daß in Oesterreich unter der Ens eine Realschule auf 182,000 Bewohner und 36,01 □ Meilen, eine vollständige aber auf 260,000 Bewohner und 51,44 □ Meilen, in Oesterreich ob der Ens eine Realschule auf 360,000 Bewohner und 108,95 □ Meilen, in Böhmen eine Realschule auf 454,000 Bewohner und 85,79 □ Meilen entfällt. Da sämmtliche Realschulen Böhmens vollständige sind, so ergibt sich für solche Anstalten die gleiche Ziffer. Auch in der Bukowina (mit 189,89 □ Meilen und 500,000 Einw.) wurde eine Realschule eröffnet, welche zu einer vollständigen heranzuwachsen bestimmt ist.

[3]) Nunmehr auch von Oesterreich unter der Ens, da die 4 neuen Realschulen in Neustadt, St. Pölten, Krems und Baden bestehen.

[4]) In den Hauptstädten selbst entfallen nachstehende Ziffern der Bewohnerzahl auf je 1 Realschule:

in Zara	9,000
„ Innsbruck	14,000
„ Klagenfurt	14,000
„ Troppau	15,000
„ Salzburg	17,000

2. Die sämmtlichen 41 oben aufgeführten Realschulen sind öffentliche, d. h. solche, deren Zeugnisse als staatsgültig angesehen werden. In Bezug der Fonds, aus welchen die Realschulen erhalten werden, theilen sich die Anstalten in mehrfache Arten. Die überwiegende Anzahl von 23 besteht aus solchen, welche völlig oder zum größeren Theile vom Staate erhalten werden und den Titel von k. k. Realschulen führen.[1]) Hierher gehören die vollständigen Realschulen am Schottenfelde und auf der Landstraße in Wien, in Linz, Klagenfurt, Görz, Innsbruck, die deutsche und czechische in Prag, jene in Brünn, Olmütz, Troppau, Lemberg, die Realschule am polytechnischen Institute zu Krakau, die vollständigen Realschulen zu Spalato, Venedig, Pančova und Rakovac, dann die selbständigen Unterrealschulen in Salzburg [2]), Laibach [2]), Roveredo, Tarnopol, Brody und Zara.

An diese reihen sich 14 Communalrealschulen: die vollständigen Realschulen auf der Wieden in Wien, zu Pisek, Ellbogen und Kuttenberg, die Unterrealschulen in Gumpendorf und in der Rossau zu Wien,[2]) in Leoben, Triest, Feldkirch, Brünn, Ungrisch-Hradisch, Iglau, Sternberg und Sniatyn.[3])

Eigenthümlicher Art sind die beiden vollständigen Realschulen zu Reichenberg und Rakonic, deren Kosten großentheils aus Stiftungen bestritten werden.[4]) Die Kosten der vollständigen Realschule zu Gratz werden aus dem steirischen Landesfond getragen, daher die Anstalt den Titel „landschaftlich" führt.[5]) Die vollständige Realschule am Bauernmarkte zu Wien ist eine Privatanstalt, welche jedoch, der gesetzlichen Anforderung entsprechend eingerichtet und mit geprüften Lehrern versehen, das Recht genießt, staatsgültige Zeugnisse auszustellen.

Geistlichen Corporationen, welche an der Leitung der Gymnasien in so namhafter Weise betheiligt sind, gehört keine Realschule ausschließend zu. Doch wurde die Besetzung der Lehrerstellen zu Rakonic und Reichenberg dem Prämonstratenserstifte Strahow vertragsmäßig überlassen.

3. Auch der confessionelle Charakter der Realschule ist gesetzlich dahin bestimmt, daß an den katholischen Anstalten der gesammte Unterricht der bischöflichen Aufsicht untersteht und nur Katholiken zu Directoren oder ordentlichen Lehrern ernannt werden dürfen.

in Laibach	21,000
„ Linz	30,000
„ Brünn	32,000
„ Gratz	70,000
„ Triest	75,000
„ Prag	75,000
„ Lemberg	75,000
„ Wien	87,000
„ Venedig	120,000

Wenn man nur vollständige Realschulen berücksichtigt, so haben Zara und Triest keine, in Brünn entfällt eine solche auf 65,000, in Wien auf 104,000 Bewohner.

[1]) Die Verpflichtung der Gemeinden zur Herstellung von Localitäten und Lehrmitteln — abgesehen von den 4 vollständigen Realschulen in Wien und Prag — wurde bereits erwähnt. — Die Kosten der Czernowitzer Realschule bestreitet der Bukowinaer griechisch-orientalische Religionsfond.

[2]) Seit dem J. 1865 in eine vollständige Realschule umgewandelt.

[3]) Auch die neugegründeten vollständigen Realschulen zu Pilsen, Leitmeritz, Böhmisch-Leipa und Pardubic sind Communalanstalten. An jener zu Steier bestreitet der Staat die Gehalte der Lehrer und Diener.

[4]) Doch leisten auch die Gemeinden einen namhaften Beitrag und der Staat gewährt seit jüngster Zeit seinerseits eine Subvention, um dem nun schon längere Zeit bestehenden Provisorium beider Anstalten ein Ende zu machen.

[5]) Bei den niederösterreichischen Landes-Realschulen bestreitet der Landesfond nur die Bezüge der Lehrer und Diener, wogegen alle anderen Auslagen den bezüglichen Communen obliegen.

4. In Bezug auf die Unterrichtssprache gilt für die Realschulen der schon bei den Gymnasien erwähnte Grundsatz, daß der Unterricht stets in jener Sprache zu ertheilen ist, welche den Schülern geläufig und daher zur Förderung ihrer Bildung am geeignetsten ist. Obwohl daher auch hier in der jüngsten Zeit den nicht-deutschen Idiomen an solchen Realschulen, deren Schüler in ihrer Mehrzahl nicht dem deutschen Sprachstamme angehören, ein erweiterter Wirkungskreis eingeräumt wurde, so überwiegt doch die deutsche Sprache beim Unterrichte, nicht nur, weil in ihrem Rayon die größte Anzahl von Realschulen besteht, sondern auch weil dieselbe in vielen nicht-deutschen Gegenden als mehr oder weniger vorwiegendes Idiom des Gewerbestandes Anwendung findet. Die deutsche Unterrichtssprache steht demnach in Oesterreich unter und ob der Ens, Salzburg, Steiermark, Kärnten, Krain, Nordtirol, Vorarlberg, Mähren und Schlesien, an der einen Prager Realschule, zu Ellbogen, Reichenberg und Brody für alle Classen und sämmtliche obligate Lehrgegenstände in ausschließender Verwendung, außer insoferne der Unterricht in einer zweiten Landessprache für diejenigen Schüler, deren Muttersprache sie ist, durchgehends, für die übrigen aber bei dem allmählichen Fortschreiten in die höheren Classen immer mehr sich jener Sprache als Unterrichtssprache bedient. [1])

Diesen 25 Realschulen schließen sich jene 6 an, welche auch den Religionsunterricht für die nicht-deutschen Schüler in der zweiten oder dritten Landessprache ertheilen, und zwar entweder nur in den beiden untersten Classen (Görz) oder im ganzen Verlaufe des Lehrganges (Lemberg, Tarnopol, Sniatyn, Pančova, Rakovac).

An der Rakonicer Realschule wird außerdem die Geographie und Geschichte in der 2., 3., 4. und 6. Classe, die Arithmetik und Chemie in der 3., die Physik in der 1., 2. und 5. mit böhmischer Unterrichtssprache gelehrt.

Zu Pisek und Kuttenberg bedient sich die Unterrealschule der czechischen Unterrichtssprache; nur die Arithmetik in der 3. Classe wird deutsch gelehrt. Auch an der Oberrealschule ist der Unterricht in der Religion, Geographie und Geschichte, Naturgeschichte und jener in der Geometrie für die 4. Classe an beiden Anstalten czechisch, jener in der Chemie und in den beiden obersten Classen der Mathematik deutsch; der übrige wechselt. [2])

An der zweiten Realschule in Prag wiegt die czechische Unterrichtssprache auch für die Oberclassen noch mehr vor [3]); die Realschule am Krakauer polytechnischen Institute gebraucht ausschließlich die polnische Unterrichtssprache. Zu Triest, Roveredo, Zara, Spalato und Venedig wird in italiänischer Sprache unterrichtet, so daß nur der Unterricht in der deutschen Sprache zu Triest und Spalato und in der serbischen Sprache zu Zara und Spalato allmählich zur Anwendung derselben als Unterrichtssprache fortschreitet. [4])

[1]) An der deutschen Realschule zu Prag und an der Communal-Unterrealschule zu Brünn wird auf das Bekanntwerden der Schüler mit den wissenschaftlichen Terminologien in czechischer Sprache ein besonderes Gewicht gelegt.

[2]) Der Sprachunterricht, der mathematische in der 4. Classe, der physikalische und Zeichnungsunterricht ist in Pisek böhmisch und in Kuttenberg deutsch, der geometrische für die 5. und 6. Classe in Pisek deutsch und in Kuttenberg böhmisch.

[3]) Die Gegenstände, für welche von der 3. Classe an die deutsche Unterrichtssprache in Verwendung steht, wechseln oft von einem Jahre zum andern.

[4]) Unter den 10 im J. 1864 eröffneten Realschulen bedienen sich 7 ausschließlich der deutschen Unterrichtssprache. An der Realschule in Pilsen wird der Unterricht in der Religion und im Zeichnen in beiden Landessprachen, jener in der Geographie, Geschichte und Naturgeschichte bloß czechisch, jener in der Naturlehre und Chemie, Baukunst und darstellenden Geometrie bloß deutsch, endlich jener in der Mathematik für die Unterclassen czechisch, für die Oberclassen deutsch ertheilt. Zu Pardubic wird nur Geographie und Geschichte in der 2. und 4., Mathematik in der 3. und 4. deutsch gelehrt; für den deutschen Sprachunterricht gilt hier und in Pilsen die schon oben gemachte Bemerkung. In Czernowitz wird Religion, Ruthenisch und Romanisch in den Landessprachen gelehrt.

5. In Beziehung der Schulverwaltung, ihrer gesetzlichen Einrichtung und ihres Instanzenganges gilt von den Realschulen völlig das von den Gymnasien Gesagte. Auch hier ist die Abtheilung des Staatsministeriums für Cultus und Unterricht die oberste Behörde, mit welcher die einzelnen Realschulen im Wege der politischen Landesbehörden verkehren. Ebenso bleibt die Einwirkung des Realschuleninspectors und des bischöflichen Commissärs die gleiche. Ein eigener Realschuleninspector besteht gegenwärtig nur für Oesterreich unter der Ens; für Mähren und Schlesien fungirt als solcher der Gymnasialinspector, in den übrigen Ländern der Volksschuleninspector. Der Einfluß der Gemeindevertretungen auf die Communalrealschulen wird theils durch die Organe der allgemeinen Gemeindeverwaltung, theils durch die Realschuldeputationen geübt.

Im Unterrichtsrathe werden die Angelegenheiten der Realschulen von der Section „für höhere technische Lehranstalten, Real- und Fachschulen" besorgt, welcher aber nur ein Realschullehrer als wirkliches Mitglied angehört.

6. Auch die Stellung und Gliederung des Lehrpersonals an den Realschulen ist jener der Gymnasiallehrer gleich. Dieselben scheiden sich in ordentliche Lehrer, deren einer das Directorat führt, Hülfslehrer und Nebenlehrer.[1]) Sie treten gleichfalls zur Lehrerconferenz zusammen, um über didaktische und Disciplinar-Angelegenheiten Beschlüsse zu fassen, und der Director bestellt aus ihnen die Classenlehrer mit gleicher Wirksamkeit für die einzelnen Classen wie bei den Gymnasien.

Der systemisirte Lehrerstand für eine vollständige Realschule beträgt 12, für eine Unterrealschule 7 ordentliche Lehrer, unter welchen stets der Director begriffen ist. Was die Katecheten anbelangt, so bringt es die geringere Stundenzahl selbst einer vollständigen Realschule mit sich, daß nur ein einziger in Verwendung kommen kann, außer wenn die Schüler nahezu gleich unter mehrere Glaubensbekenntnisse vertheilt sind, oder wenn die Katecheten nach erlangter Befähigung einen Theil des Unterrichts in anderen obligaten Lehrfächern auf sich nehmen wollen.

7. Die Gesammtzahl des Lehrpersonals an den Realschulen der deutsch-slavischen und italiänischen Länder betrug:

Jahr	ordentliche Lehrer (inclus. Directoren und Katecheten)	Hülfslehrer	Nebenlehrer
1851	52	21	16
1854	103	91	54
1855	127	94	56
1856	172	86	57
1857	198	100	67
1858	205	76	68
1859	251	95	83
1860	255	95	77
1861	268	99	77
1862	269	98	99
1863	337	92	123

[1]) Der Lehrer des Freihandzeichnens gehört, wenn er die gesetzliche Befähigung besitzt, und namentlich durch das Bestehen der Lehramtsprüfung seine allgemeine Bildung bekundet hat, zu den ordentlichen Lehrern; im entgegengesetzten Falle nimmt er die Stellung eines Nebenlehrers ein.

Die stetige Zunahme des Lehrpersonales erklärt sich aus der Jahr für Jahr eingetretenen (zum Theile classenweise durchgeführten) Gründung neuer Realschulen und der Erweiterung von Unterrealschulen zu vollständigen Anstalten dieser Art. [1])

Die Ziffern des Jahres 1863 gruppiren sich nach der lehramtlichen Eigenschaft der Individuen in folgender Art:

a) Directoren:

	an den Staats- Realschulen		an den Communal- Realschulen		an den Stiftungs-, ständischen u. Privat- Realschulen	
	geistlich	weltlich	geistlich	weltlich	geistlich	weltlich
in Oesterreich unter der Ens	1	1	—	3	—	1
„ „ ob der Ens	—	1	—	—	—	—
„ Salzburg	—	1	—	—	—	—
„ Steiermark	—	—	—	1	—	1
„ Kärnten	—	1	—	—	—	—
„ Krain	—	1	—	—	—	—
im Küstenlande	—	1	1	—	—	—
in Tirol und Vorarlberg	1	1	—	1	—	—
„ Böhmen	—	2	1	2	2	—
„ Mähren	—	2	—	4	—	—
„ Schlesien	—	1	—	—	—	—
„ Galizien	—	4	—	1	—	—
„ Dalmatien	1	1	—	—	—	—
im lomb. venet. Königreich	—	1	—	—	—	—
in der Militärgrenze	—	2	—	—	—	—

b) Katecheten: [2])

	an den Staats- Realschulen	an den Communal- Realschulen	an den Stiftungs-, ständischen u. Privat- Realschulen
in Oesterreich unt. der Ens	1	3	2
„ Oesterreich ob der Ens	1	—	—
„ Salzburg	1	—	—
„ Steiermark	—	1	1
„ Kärnten	1	—	—
„ Krain	1	—	—
im Küstenlande	1	1	—
in Tirol und Vorarlberg	2	1	—
„ Böhmen	2	3	2
„ Mähren	2	4	—
„ Schlesien	1	—	—
„ Galizien	5	2	—
„ Dalmatien	1	—	—
im lomb.-venet. Königreich	1	—	—
in der Militärgrenze	2	—	—

[1]) Das Nähere hierüber wurde bereits oben S. 488 ff. erwähnt. Im J. 1864 wuchsen obige Zahlen auf 386 ordentliche Lehrer, 146 Hülfslehrer und 114 Nebenlehrer an.

[2]) Die Katechetenstelle an der Realschule am Schottenfelde und in Zara wurde im J. 1863 vom Director versehen, jene zu Rakonic supplirt; hingegen bestanden je 2 Katecheten an den Anstalten am Bauernmarkt in Wien, in Reichenberg, in Lemberg und Sniatyn (hier einer des lateinischen, einer des griechischen Ritus).

c) andere ordentliche Lehrer

	an den Staats- Realschulen		an den Communal- Realschulen		an den Stiftungs-, ständischen u. Privat- Realschulen	
	geistlich	weltlich	geistlich	weltlich	geistlich	weltlich
in Oesterreich unter der Ens	1	21	—	20	—	6
„ Oesterreich ob der Ens .	—	10	—	—	—	—
„ Salzburg	—	4	—	—	—	—
„ Steiermark	—	—	—	2	—	10
„ Kärnten	—	10	—	—	—	—
„ Krain	1	2	—	—	—	—
im Küstenlande	1	5	1	2	—	—
in Tirol	2	13	—	3	—	—
„ Böhmen	—	20	—	19	7	3
„ Mähren	1	19	—	16	—	—
„ Schlesien	—	11	—	—	—	—
„ Galizien	1	16	—	5	—	—
„ Dalmatien	—	6	—	—	—	—
im lombard.-venet. Königreich	—	8	—	—	—	—
in der Militärgrenze . . .	—	8	—	—	—	—

d) Hülfslehrer

	an den Staats- Realschulen		an den Communal- Realschulen		an den Stiftungs-, ständischen u. Privat- Realschulen	
	geistlich	weltlich	geistlich	weltlich	geistlich	weltlich
in Oesterreich unter der Ens	—	4	—	2	—	5
„ Oesterreich ob der Ens	—	—	—	—	—	—
„ Salzburg	—	1	—	—	—	—
„ Steiermark	—	—	—	—	—	3
„ Kärnten	—	1	—	—	—	—
„ Krain	—	1	—	—	—	—
im Küstenlande	—	5	—	4	—	—
in Tirol	1	—	—	—	—	—
„ Böhmen	—	9	—	11	—	9
„ Mähren	1	6	—	1	—	—
„ Schlesien	—	4	—	—	—	—
„ Galizien	—	13	—	—	—	—
„ Dalmatien	1	3	—	—	—	—
im lombard.-venet. Königreich	2	4	—	—	—	—
in der Militärgrenze	—	—	—	—	—	—

e) Nebenlehrer

(siehe Tabelle auf folgender Seite.)

Es ergibt sich aus diesen Tabellen, daß die Betheiligung von Lehrern des geistlichen Standes am Unterrichte bei den Realschulen eine weitaus geringere als an den Gymnasien — selbst abgesehen von den Ordensgymnasien — ist. Die Gesammtzahl der geistlichen Lehrer beträgt, ohne die Katecheten zu rechnen, nur 29, welche 6 % der

	an den					
	Staats-		Communal-		Stiftungs-, ständischen u. Privat-	
	Realschulen					
	geistlich	weltlich	geistlich	weltlich	geistlich	weltlich
in Oesterreich unter der Ens	—	16	—	14	—	2
„ Oesterreich ob der Ens	—	6	—	—	—	—
„ Salzburg	—	2	—	—	—	—
„ Steiermark	—	—	—	2	—	7
„ Kärnten	—	4	—	—	—	—
„ Krain	—	2	—	—	—	—
im Küstenlande	—	1	—	1	—	—
„ Tirol	1	2	—	1	—	—
„ Böhmen	—	12	—	7	—	2
„ Mähren	—	10	1	8	—	—
„ Schlesien	—	9	—	—	—	—
„ Galizien	—	8	—	1	—	—
„ Dalmatien	—	—	—	—	—	—
im lombard.-venet. Königreich	—	3	—	—	—	—
in der Militärgrenze	—	1	—	—	—	—

Gesammtheit aller Lehrindividuen der übrigen lehramtlichen Kategorien bilden. Diese vertheilen sich folgendermaßen:

7 Individuen oder 18 % der Directoren,
15 „ „ 6 % der ordentlichen Lehrer,
5 „ „ 5,5 % der Hülfslehrer,
2 „ „ 1,6 % der Nebenlehrer,

wogegen die überwiegende Anzahl von 471 Köpfen auf die weltlichen Lehrer entfällt. [1])

Von den Katecheten und sonstigen Lehrern geistlichen Standes entfällt wieder die größte Zahl auf den Weltpriesterstand, welcher mit 56 Individuen vertreten ist. Dieselben vertheilen sich auf die einzelnen Länder in nachstehender Art:

in Oesterreich unter der Ens	7
„ Oesterreich ob der Ens	1
„ Salzburg	1
„ Steiermark	2
„ Kärnten	1
„ Krain	2
im Küstenlande	5
in Tirol	8
„ Böhmen	6
„ Mähren	6
„ Schlesien	1
„ Galizien	8
„ Dalmatien	3
„ Venedig	3
„ der Militärgrenze	2

Unter den übrigen 15 Lehrern geistlichen Standes erscheinen:

1 Piarist in Oesterreich unter der Ens, 10 Prämonstratenser in Böhmen,

[1]) Die Errichtung der 10 neuen Realschulen des J. 1864 hat dieses Verhältnis dahin abgeändert, daß außer den Katecheten nur 36 Lehrer geistlichen Standes an den Realschulen beschäftigt sind, welche 5 % der übrigen lehramtlichen Kategorien bilden.

1 Priester des Kreuzherrnordens in Böhmen, 3 Augustiner-Chorherren in Mähren.

8. Was die zur Erlangung eines Realschullehramtes erforderlichen Eigenschaften, die Ernennung der Lehrindividuen und ihre Befugnisse betrifft, so kann wieder auf das hierüber bei den Gymnasien Gesagte hingewiesen werden, indem die gleichen Normen im wesentlichen auch für die Realschulen maßgebend sind.

Jeder ordentliche Lehrer ist zur Ertheilung des Unterrichts mit 18—20 wöchentlichen Lehrstunden verpflichtet. Nur für den Lehrer des Freihandzeichnens kann die Zahl etwas erhöht werden, weil bei diesem Unterrichte Vortrag und Uebungen abwechseln. Der Director einer vollständigen Realschule ist zu 10—12, jener einer Unterrealschule zu 12—14 wöchentlichen Lehrstunden verpflichtet.

Was die Bezüge des Lehrpersonals anbelangt, so entfallen auf die ordentlichen Lehrer der Staats-Realschulen:

a) Gehalt: in zwei Abstufungen, zu Wien mit 1260 fl. und 1050 fl., an den übrigen vollständigen Realschulen mit 840 fl. und 630 fl.; in einer Abstufung an den Unterrealschulen mit 630 fl., zu Pančova und Rakovac mit 525 fl.;

b) Decennalzulagen mit dem Betrage von 210 fl. Zu Wien besteht auch ein Quartiergeld mit dem Ausmaße von 126 fl. oder 157 fl. 50 kr.[1]), in Pančova mit 140 fl., in Rakovac mit 110½ fl.

Dem Katecheten, welcher nicht zugleich einen andern Lehrgegenstand übernimmt, gebührt nur eine fixe Besoldung (in Wien mit 840 fl., außerhalb Wiens mit 630 fl., in Tarnopol mit 420 fl.) ohne Vorrückungsrecht.

Der Director wird bezüglich der Gehaltsstufe stets als dienstältester Lehrer betrachtet und bezieht als Functionszulage 315 fl. (in Pančova und Rakovac 210 fl.), welche vom Momente seiner definitiven Bestellung dem Gehalte zuwächst; der Genuß von Decennalzulagen richtet sich nach seiner wirklichen Dienstzeit. In Pančova bezieht er überdies ein um 110 fl., in Rakovac ein um 78½ fl. erhöhtes Quartiergeld. Im J. 1863 bezogen unter den 23 Directoren von Staatsrealschulen an Gehalt (sammt Decennalzulagen) je einer 1785 fl., 1575 fl. und 1470 fl., 7 1365 fl., 1 1315 fl., 3 1155 fl., 3 945 fl., 1 900 fl., 3 840 fl., 2 735 fl.; unter den 160 ordentlichen Lehrern je einer 1680 fl. und 1575 fl., 7 1470 fl., 11 1260 fl., 1 1155 fl., 18 1050 fl., 1 945 fl., 51 840 fl., 1 750 fl., 60 630 fl., 1 600 fl., 7 525 fl.

Die ständische Realschule in Gratz hat zum Director einen Professor des Johanneums, welcher als solcher besoldet wird, aber die Functionszulage und eine Naturalwohnung genießt; von den Lehrern beziehen 6 1260 fl., 4 840 fl., der Katechet 945 fl. Die Directoren der beiden Stiftungsrealschulen sind mit 525 fl. und 420 fl., von den Lehrern 2 mit 840 fl., 1 mit 525 fl., 3 mit 420 fl., 4 mit 315 fl. dotirt.

Sehr verschiedenartig ist die Dotation an den Communalrealschulen, so daß 1 Director 1575 fl.[2]), 3 1260 fl.[3]), je einer 1050 fl., 1000 fl., 945 fl. und 905 fl., 1 850 fl., 3 840 fl., 1 800 fl., 1 700 fl., 9 ordentliche Lehrer 1260 fl.[3]), 11 1050 fl.[3]), 3 840 fl., 11 735 fl., 3 700 fl., 2 650 fl., 25 630 fl., 2 600 fl., 1 525 fl., 1 500 fl. beziehen. An den drei Wiener Communalrealschulen bestehen überdies Quartiergelder mit 240 fl. und 252 fl., zu Leoben mit 100 fl.; die Directoren auf der Wieden, zu Leoben und Triest haben die Wohnung im Schulgebäude, Director und Lehrer der Gumpendorfer Unterrealschule erhalten für ihre Verwendung im praktischen Jahrgange Remunerationen von 400 fl., 200 fl. und 150 fl. Die Katecheten

[1]) Der Director der Landstraßer Realschule hat die Wohnung im Schulgebäude.

[2]) An der Wiener Communalrealschule auf der Wieden.

[3]) Zwei davon an den Wiener Communalrealschulen, einer in Pisek.

Classe	Religionslehre	Deutsche Sprache	Geographie und Geschichte	Arithmetik und Algebra	Geometrie und geometrisches Zeichnen	Naturgeschichte	Physik	Chemie	Freihandzeichnen	Baukunst und Maschinenlehre	Kalligraphie
I.	2 Stunden Katechismus.	5 Stunden Wiederholung der Formenlehre, Uebersicht der Satzlehre. Orthographische Uebungen; Lesen, Sprechen. Vortragen; schriftliche Uebungen nachahmender Art.	3 Stunden Topische Geographie. Hauptpuncte der politischen Geographie mit Einwebung historischer Notizen.	4 Stunden Die Grundrechnungsarten, Theilbarkeit der Zahlen, Brüche, mehrnamige Zahlen.	10 St. 1. Sem.: Geometrie in Verbindg m. d. Zeichn. geometr. Formen. 2. Sem.: Perspectivisches Zeichnen nach der Anschauung.	2 Stunden 1. Semester: Zoologie. 2. Semester: Botanik.	2 Stunden Allgemeine Eigenschaften der Körper, Aggregatzustände, Grundstoffe, Wärmelehre.	—	—	—	2 Stunden Deutsche und englische Currentschrift.
II.	2 St. Liturgik.	5 St. Ausführliche Behandlung der Satzlehre: der einfache Satz im Besonderen, Lesen, Sprechen, Vortragen; schriftliche Sprachübungen, fortgesetzte orthographische Uebungen.	3 St. Geographie Oesterreich's und Mittel-Europa's, historische Erzählungen in biographischer Form.	4 St. 4 Species in Buchstaben, Potenziren, Wurzelausziehen, Verhältnisse und Proportionen mit ihren Anwendungen.	4 St. Planimetrie und Stereometrie, Constructionszeichnen, Situations- und Landkartenzeichnen.	2 St. 1. Semester: Mineralogie.	1. Sem.: 2 St. Gleichgewicht und Bewegung fester Körper. 2. Sem.: 4 St. Hydro- u. Aërostatik, Dynamik. Akustik. Optik, Magnet., Elektric.	—	6 St. Zeichnen nach Vorlegeblättern und nach Modellen.	—	2 St. Weitere Einübung jener Schriftgattungen.
III.	2 St. Biblische Geschichte des alten und neuen Bundes.	4 St. Der zusammengesetzte Satz im Besondern. Wortbildungslehre. Lesen, Sprechen. Vortragen. Briefe und Geschäftsaufsätze.	3 St. Geographie des übrigen Europa und der andern Erdtheile, mit passenden historischen Einschaltungen.	3 St. Kaufmännische Arithmetik. einfache Buchhaltung, Zoll- und Wechselkunde.	—	—	—	6 St. 1. Sem.: Allgemeine Einleitung. Metalloide und leichte Metalle. 2. Sem.: Schwere Metalle; organ. Verbindungen.	6 St. Fortgesetztes Zeichnen nach Vorlegeblättern, figuralen und ornamentalen Modellen.	4. St. Lehre von den Baumaterialien; Bestandtheile u. Entwürfe von Gebäuden.	2 St. Höhere kalligraphische Uebungen.
				Mathematik	Descriptive Geometrie						
IV.	2 St. Christliche Glaubenslehre.	4 St. Elemente der Stilistik. Lectüre, Uebungen im logischen und stilistischen Zergliedern, Redeübungen. Aufsätze. Das Wichtigste aus der antiken und deutschen Sagengeschichte.	4 St. Geographie und Geschichte des Alterthums. Neuere Geographie der fremden Erdtheile.	9 St. Algebra bis zu den Gleichungen des 1. Grades. Planimetrie, Stereometrie.	2 St. Projectionslehre. Construction krummer Linien der zweiten Ordnung.	2 St. Zoologie.	—	2 St. Ausführliche Behandlung der Metalloide und Alkalien.	4 St. Fortgesetztes Zeichnen nach Vorlegeblättern und Modellen; landschaftliches u. Blumenzeichnen.	—	2 St. Höhere kalligraphische Uebungen.
V.	2 St. Christliche Sittenlehre.	4 St. Analytische Aesthetik. Lectüre, Redeübungen, Aufsätze. Inhalt der deutschen mittelalterlichen Literatur in Erzählungen.	4 St. Geschichte des Mittelalters und der Neuzeit. Neuere Geographie Europa's.	5 St. Unbestimmte u. quadratische Gleichungen; Progressionen, Combinationslehre, binomischer u. polynomischer Lehrsatz. Trigonometrie; Principien d. analytischen Geometrie in der Ebene.	4 St. Construction von eckigen Körpern, Kegel- u. Cylinderflächen. Schattenconstruction, Centralprojection.	2 St. Botanik.	2 St. Statik und Dynamik.	2 St. Die übrigen Metalle; organische Verbindungen.	6 St. Fortgesetztes Zeichnen, mit Erklärung der Perspective.	—	—
VI.	2 St. Geschichte der katholischen Kirche.	4 St. Mittheilungen über Geschichte der neueren Literatur, ausführliche Behandlung der Stilistik, Lectüre, Aufsätze.	4 St. Geographie und Geschichte des österreichischen Kaiserstaates.	2 St. Cubische und biquadratische Gleichungen, Wahrscheinlichkeitsrechnung. Analytische Geometrie im Raume.	4 St. Construction von Maschinenbestandtheilen und Maschinen.	2 St. Mineralogie und Geognosie.	4 St. Akustik, Magnetismus, Elektricität, Optik, Wärmelehre, Astronomie.	2 St. Abschluß der organischen Chemie.	6 St. Fortsetzung der Uebungen.	2 St. Erklärung der wichtigsten Motoren, Transmissionen und Arbeitsmaschinen.	—

an den beiden älteren Wiener Communalrealschulen beziehen Gehalte von 1260 fl. und 840 fl. sammt einem Quartiergelde; die Gehalte der übrigen Katecheten an Communalrealschulen gehen von 735 fl. bis auf 200 fl. herab.

Hinsichtlich der Supplenten und Nebenlehrer werden im allgemeinen dieselben Grundsätze eingehalten, wie bei den Gymnasien. Das Gleiche gilt seit jüngster Zeit bezüglich der Pensionsberechtigung.

9. Auch an den Realschulen zerfallen die vorgeschriebenen Lehrgegenstände in unbedingt obligate, relativ obligate und freie. Zu den ersteren, welche für alle Schüler ausnahmslos vorgezeichnet sind, gehören: Religion, Deutsch (und, wo dieses nicht Muttersprache der Mehrzahl der Schüler ist, ihre Muttersprache), Geographie und Geschichte, Mathematik nebst Wechsel- und Zollkunde, Naturgeschichte, Physik, Chemie, Baukunst und Maschinenlehre, Zeichnen und Kalligraphie. Relativ obligate Lehrgegenstände bilden die zweite oder dritte Landessprache, in Betreff deren den Eltern oder ihren Stellvertretern die Wahl freisteht, die gewählte Sprache aber für den Schüler ein absolut obligater Lehrgegenstand wird. Alle andern Unterrichtsgegenstände der Realschule sind frei.

10. Der allgemeine Lehrplan für die Obligatgegenstände gestaltet sich gegenwärtig an den meisten Realschulen mit deutscher Muttersprache der Schüler folgendermaßen:

(Siehe vorstehende Tabelle.)

An den Realschulen, in welchen zugleich eine zweite Landessprache als obligat erscheint, werden derselben in der I. und II. Classe 3—4 Stunden, in der III. bis VI. Classe 2—3 Stunden zugewendet; der Lehrgang schließt sich im allgemeinen demjenigen an, welcher bei den Gymnasien angegeben wurde. Eine Verkürzung der Unterrichtsstunden für die deutsche Sprache findet an solchen Realschulen theils statt, theils nicht.

Der oben mitgetheilte Lehrplan erleidet jedoch an einzelnen Anstalten durch örtliche Verhältnisse weit zahlreichere und wichtigere Aenderungen, als jener der Gymnasien, so daß nicht viele Anstalten in der besprochenen Ländergruppe zu finden sind, in denen die Vertheilung des Lehrstoffes auf die einzelnen Jahrgänge und nach der wöchentlichen Stundenzahl völlig die gleiche ist, zumal die von den Gemeinden gegründeten Realschulen nur in so weit an den Lehrplan gebunden sind, daß in allen Gegenständen das vorgezeichnete Ziel erreicht werde, die näheren Bestimmungen aber ihre Regelung nach den speciellen Wünschen der Communalvertretung finden können. [1])

[1]) Zu den erheblichsten Abweichungen gehören: a) an der Roffauer und Sternberger Unterrealschule wird in I. die Geometrie auf 8 St. beschränkt und hiefür eine der Naturgeschichte, die andere dort der Geographie, hier der Physik zugewendet; b) an der Bauernmarkter Realschule wird in IV. je 1 St. dem historischen, mathematischen und kalligraphischen Unterrichte entzogen und dem Zeichnen zugewendet, in VI. hingegen das geometrische und Freihandzeichnen um 6 St. verkürzt, wovon dem Deutschen und der Mathematik je 1 St., dem Maschinenzeichnen 4 zufallen; c) zu Linz hat der Religionsunterricht in VI. 3 St., wogegen der mathematische dieser Classe nur für die Aspiranten der Technik obligat bleibt; d) in Gratz wird die Stundenzahl von III. an um eine vermehrt, welche in III. und IV. dem Zeichnen, in V. der Physik (nebst einer weitern, dem Deutschen entzogenen), in VI. der Mathematik zufällt; e) zu Klagenfurt erhält in V. der mathematische Unterricht eine der sonst dem Deutschen zugewiesenen Stunden und dehnt sich auf die praktische Geometrie aus, in VI. übernimmt er je 1 St. des grammatischen und des geographisch-historischen Unterrichts und erstreckt sich auf die Markscheidekunde, je eine zweite grammatische und historische Stunde wird der Maschinenlehre zugelegt; f) zu Innsbruck entfallen in I. 2 St. des geometrischen Unterrichts, in II. wird die Mineralogie in das zweite Semester verlegt; g) an der Feldkircher Unterrealschule wird in I. der Physik noch eine dritte Stunde zugewendet, ebenso der Arithmetik in III. noch eine vierte Stunde, sowie in derselben Classe die Elemente der Volkswirthschaft, Waarenkunde und Maschinenlehre mit je 1 St. gelehrt werden; h) an beiden Prager Realschulen wird in IV. dem Freihandzeichnen ein Mehr von 2 St.

11. Ueber die Art und Weise, in welcher die einzelnen Lehrgegenstände an den Realschulen behandelt werden sollen, giebt nebst dem ursprünglichen Organisations-Entwurfe und dem Statute auch eine nachträgliche Verfügung des Unterrichtsministeriums („Bemerkungen für die Directoren der Realschulen") zahlreiche Anhaltspuncte und bestimmt genau die Anforderungen, welche bezüglich der einzelnen Lehrfächer an die Schüler gestellt werden sollen. Was aus allen diesen Anordnungen zu entnehmen ist, folgt hier in gedrängten Umrissen.

12. Das Ziel des Unterrichts in der Muttersprache ist: a) in der Unterrealschule: Richtiges und geläufiges Sprechen, Sicherheit im schriftlichen Gebrauche der Muttersprache, Kenntnis der Form der gewöhnlichen Geschäftsaufsätze, Anfänge zur Bildung des Geschmacks durch Lesen, Memoriren und Vortragen von Gedichten und prosaischen Aufsätzen der besten Schriftsteller; b) in der Oberrealschule: Sicherheit und Gewandtheit in klarer Darstellung der Gegenstände, welche dem Erfahrungs- und Gedankenkreise der Schüler angehören, Belebung und Erweiterung dieses Gedankenkreises, Kenntnis der bedeutendsten Erscheinungen der neuen vaterländischen Literatur und gediegener Uebersetzungen aus den classischen Werken anderer Völker, namentlich des Alterthums.

Der Lehrer prüfe den Stand der Vorbildung seiner Schüler und richte diesem gemäß den Unterricht ein. Er strebe vor allem, das zur allgemeinen Bildung im bürgerlichen Leben Nothwendige und Unentbehrliche zu erreichen; dann erst, wenn dies bei der Mehrzahl der Schüler gelungen ist, kann zur Vermittlung einer höheren Bildung vorgeschritten werden. Der Unterricht soll daher vorzugsweise übend sein, sich auf die Fertigkeit im schriftlichen Ausdrucke oder das sogenannte Concept beziehen. Die hierbei nothwendige, als erfolgreiches Hülfsmittel des Unterrichts dienende Correctur muß so vorgenommen werden, daß die ganze Classe Nutzen zieht. Die Uebung im eigentlichen Geschäftsaufsatze ist vorwiegend zu beachten; daher sind Geschäftsbriefe, Quittungen, Empfangscheine, Reverse, Schuldscheine, Gesuche, Berichte, Protokolle u. dergl. mit den Schülern zu üben, Verträge, Vollmachten, Diplome u. dergl. in Mustern vorzuführen und zu erklären.

Zur Bildung des Geschmacks durch Lectüre der bedeutendsten Schriftsteller darf erst geschritten werden, wenn sich die Schüler richtiges Sprechen und Niederschreiben der im alltäglichen Leben vorwiegenden Rede vollkommen zu eigen gemacht haben. Zu diesem Ziele muß der gesammte Lehrkörper mit dem Sprachlehrer zusammenwirken, namentlich mittelst der Beachtung des Sprachlichen in Haus- und Schulaufgaben, wenn dieselben auch aus anderen Gegenständen gegeben werden.

13. Bezüglich der zweiten Landessprache ist das Ziel in der Unterrealschule dahin bestimmt, daß die Schüler die Sprache mit Leichtigkeit und Sicherheit mündlich gebrauchen, beim Lesen verstehen und ohne grobe Verstöße gegen Grammatik und Orthographie schreiben lernen. Auf dieser Grundlage baut die Oberrealschule fort und erschließt den Schülern die vollkommenere Gewandtheit und stilistische Correctheit, wobei als Ziel das eben Erreichbare zu gelten hat und hierzu als Norm des Ausmaßes der Bildungsgrad der Schüler, die zur Hand liegenden Hülfsmittel und der Stand dienen, welchen die wissenschaftliche Ausbildung und Festigung der Sprache selbst erreicht hat.

14. Das Lehrziel des geographisch-historischen Unterrichts ist a) in der Unterrealschule: übersichtliche Kenntnis der Erdoberfläche nach ihrer natürlichen und

auf Kosten theils der Geschichte, theils an der deutschen Realschule des Deutschen, an der czechischen der Mathematik zugewiesen; i) in Pisek hat die Mathematik in IV. nur 7 St. und entfällt die Kalligraphie in derselben Classe ganz; k) zu Görz besteht in III. und IV., zu Pančova in II. und III. ein obligater Unterricht in der Landwirthschaftslehre.

politischen Eintheilung und nach ihren für Gewerbe und Handel wichtigsten Beziehungen, mit Einwebung von Erzählungen aus der Geschichte der europäischen Culturvölker, namentlich biographischen Inhalts, genauere Kenntnis des österreichischen Staates nach seiner historischen Entwicklung, seiner gegenwärtigen Verfassung und seinen gewerblichen und Handelszuständen, mit besonderer Berücksichtigung der engeren Heimat;

b) in der Oberrealschule: Uebersicht der Hauptbegebenheiten in ihrem pragmatischen Zusammenhange; erweiterter Unterricht in der Geographie; genauere Kenntnis der geschichtlichen Entwicklung und des gegenwärtigen Zustandes von Oesterreich, wobei wieder die specielle Heimat besondere Berücksichtigung erfährt.

Bezüglich des geschichtlichen Unterrichts legt die erwähnte Nachtragsbestimmung auf das Memoriren biographischer Erzählungen in der Unterrealschule und bei der Geographie auf das Landkartenlesen Nachdruck, welches nicht nur dem eigentlichen geographischen Unterrichte vorangehen, sondern auch neben ihm betrieben werden soll, so daß die Schüler durch das Studium der Atlasblätter in den wichtigsten Beziehungen der Geographie zum Alltagsleben, in der Lage und Ausdehnung, der oro- und hydrographischen Beschaffenheit und Topographie der Länder schon eine Anschauung gewonnen haben, bevor der stufenweise vorschreitende Unterricht zur speciellen Betrachtung eines Landes gelangt, und sich in jener Anschauung im Verlaufe des Unterrichts nur immer mehr befestigen.

15. Dem mathematischen Unterrichte ist als Ziel gesetzt: a) für die Unterrealschule: Sicherheit im Zahlenrechnen, Durchübung der praktisch wichtigen Rechnungsarten, Kenntnis der geometrischen Gestalten, ihrer Beziehungen und Gesetze, und Uebung der praktischen Anwendung dieser Kenntnisse; b) für die Oberrealschule: gründliche Kenntnis und sichere Durchübung der Elementarmathematik als streng beweisender Wissenschaft.

16. Der Unterricht in der Naturgeschichte hat zum Ziele: a) für die Unterrealschule: eine auf Anschauung gegründete, im Unterscheiden geübte Bekanntschaft mit den namentlich in gewerblicher Beziehung wichtigsten Gegenständen aus den drei Naturreichen; b) für die Oberrealschule: einen wissenschaftlichen Ueberblick der drei Naturreiche, systematische Eintheilung ihrer Objecte, nähere Bekanntschaft mit den im gewöhnlichen Leben, bei Künsten und Gewerben vorkommenden Naturprodukten.

In der Unterrealschule ist von der wissenschaftlichen Fassung des Lehrstoffes abzusehen und vorwiegend auf die Kenntnis durch Anschauung und die Uebung im Unterscheiden durch Angabe der charakteristischen Merkmale hinzuwirken; für die Auswahl des Stoffes ist die Wichtigkeit maßgebend, welche ein Gegenstand für Gewerbe, Künste und Handel hat.

Der Oberrealschule gehört die systematische Behandlung der Naturgeschichte an, wobei die Schüler zugleich mit der wissenschaftlichen Terminologie vertraut zu machen sind. Zu diesem Behufe ist die Zoologie mit steter Rücksichtnahme auf die innere Organisation der Thiere und deren geographische Verbreitung zu behandeln, die Botanik mit einer Uebersicht der Verbreitung der Pflanzen und Hervorhebung der vaterländischen Flora zu verbinden, in der Mineralogie die chemische Zusammensetzung der Körper stets gründlich zu erörtern und an dieselbe ein Abriß der Geologie und Paläontologie zu knüpfen.

17. Das Ziel des Unterrichts in der Physik bildet sowohl in den Unterclassen, als in der Oberrealschule die Kenntnis der wichtigsten Naturgesetze und die Erklärung der wichtigsten Naturerscheinungen mit ihren technischen Anwendungen; dort mit der Beschränkung auf jene Gesetze, welche durch Anschauung der Grunderscheinungen ermittelbar sind, hier mit der Anforderung strenger Beweise, soweit hierzu die Mittel der Elementarmathematik genügen.

18. Durch den Unterricht in der Chemie soll der Schüler schon in der Unterrealschule in die elementaren Grundlagen der Wissenschaft so eingebürgert werden, daß

er die allgemeinen Gründe der wichtigsten Fabrikationen versteht. Es wird dabei dem Lehrer überlassen, ohne specielles Gebundensein an die Aufeinanderfolge der chemischen Doctrinen seinen Unterricht dem jeweiligen Stande der Wissenschaft und dem vorgesteckten Ziele entsprechend einzurichten und der Fassungskraft seiner Schüler möglichst nahe zu bringen.

Durch den Unterricht in der Oberrealschule sollen die Schüler befähigt werden, chemische Werke mit Erfolg zu lesen und Analysen selbständig vorzunehmen. Hierbei soll der organischen Chemie eine besondere Aufmerksamkeit zugewendet und jener Theil der Industrie vorzugsweise abgehandelt werden, welcher in dem betreffenden Lande als der verbreitetste und wichtigste erscheint.

19. Der in der Realschule eine hervorragende Stelle einnehmende Zeichenunterricht bezweckt in der unteren Abtheilung: Uebung in der Formenauffassung und Gewandtheit in der Wiedergabe der Formen, beides angestrebt sowohl durch den Unterricht im Zeichnen geometrischer Linien, Flächen und Körper (welcher in der untersten Classe von dem Unterrichte in der Geometrie nicht zu trennen ist), als auch durch das Freihandzeichnen nach Vorlagen, vorzüglich von Theilen der menschlichen Figur, von Thieren und den einfachsten Pflanzenformen, in gehöriger Stufenfolge und im Vorschreiten von Umrissen zu mehr ausgeführten Zeichnungen. In der Oberrealschule ist der Zweck: Fortbildung der Schüler in der Geschicklichkeit des Freihandzeichnens und in der Fertigkeit der linearen Construction mit Hinwirkung auf die Bildung ihres Geschmacks und auf die Ueberwindung der Schwierigkeiten beim Linearzeichnen nach den Regeln der Projections- und Schattenlehre und der Perspective.

Die Art des Zeichnens muß eine durchaus correcte und vorzüglich dahin gerichtet sein, den Gegenstand genau und in seiner völligen Wesenheit und Wirkung, bei weiterem Vorschreiten selbst aus dem Gedächtnisse, wiederzugeben. Bei dem Freihandzeichnen sind in der Unterrealschule namentlich die Bedürfnisse der Gewerbe, in der Oberrealschule hingegen jene der höheren Technik, Manufacturzeichnung, architektonischer Schmuck, sowie beim Linearzeichnen das Maschinen- und Baufach im Auge zu behalten. Das Zeichnen nach der Natur bleibt ausschließlich der Fachschule überlassen und kann in der Realschule nur in einzelnen Fällen bei besonders rücksichtswürdigen Umständen versuchsweise gestattet werden.

In der obersten Classe soll der Unterricht im Zeichnen nicht für alle Schüler gleichförmig ertheilt werden, sondern, ohne noch streng speciell sein zu dürfen, doch bereits dem künftigen wahrscheinlichen Berufe jedes einzelnen etwas mehr angepaßt werden. Auch können jene Zöglinge, welche den Unterricht im Modelliren nehmen wollen, vom Zeichnungsunterrichte ganz oder theilweise dispensirt werden.

20. Ueber den Unterricht in der Baukunst ist nichts weiteres zu sagen. Der Unterricht in der Maschinenlehre hat es darauf abgesehen, daß die Schüler mit den vorzüglichsten im Leben vorkommenden Maschinen bekannt gemacht werden und diese Kenntnis auf die Elementarmathematik und Physik gegründet sei. Der Zweck der Maschinen, die Mittel und Hindernisse ihrer Bewegung sind zunächst Gegenstand des Unterrichts, welcher nicht die Fachkenntnis, sondern ein Mittel zur allgemeinen realistischen Bildung vor Augen haben soll.

21. Praktische Jahrgänge für jene Schüler der Unterclassen, welche nicht in die Oberclassen übertreten und einer weiteren Ausbildung in specieller Richtung bedürfen [1]), bestehen bis jetzt nur an den Realschulen zu Gumpendorf in Wien, in Prag und Pisek.

[1]) Factisch werden auch absolvirte Schüler der Untergymnasien in den praktischen Jahrgang aufgenommen. Bei denjenigen Aufnahmswerbern, welche keine Mittelschule besucht haben, können die erforderlichen Vorkenntnisse durch eine Aufnahmsprüfung constatirt werden.

Unter den Gegenständen, welche an allen diesen praktischen Jahrgängen gelehrt werden, ragt die Technologie, welcher als Ziel neben der übersichtlichen Kenntnis der im gewerblichen Leben vorkommenden Maschinen (mechanische Technologie) auch die Kenntnis der vorzüglichsten Bereitungsarten von Waaren (chemische Technologie) gesetzt ist, hervor. Mit der letzteren steht die Waarenkunde im innigsten Zusammenhange, welche die Schüler des praktischen Jahrganges mit einer Uebersicht der im Handel vorkommenden Rohwaaren, den Merkmalen ihrer Echtheit und ihren Bezugsorten, dann der einfachsten Fabrikerzeugnisse, mit besonderer Berücksichtigung der Landesproducte bekannt machen soll; doch werden die Schüler, welche sich mechanischen Gewerben widmen wollen, von dem Unterrichte in der chemischen Technologie und Waarenkunde dispensirt, hingegen diejenigen, welche für chemische Gewerbe bestimmt sind, zur Theilnahme am Unterrichte über specielle chemische Technologie verhalten.

Die angewandte Arithmetik, welche Gewandtheit in der Auflösung aller auf das bürgerliche Geschäftsleben bezüglichen Rechnungsaufgaben (im sogenannten Mercantilrechnen) bezweckt, die Buchhaltungskunst, welche dem Schüler die Fertigkeit in Handhabung von Geschäftsbüchern und in buchmäßiger Durchführung ganzer Geschäfte vermitteln soll, und der Unterricht im Geschäfts- und Correspondenzstile, bei welchem auch die übliche kaufmännische Schönschrift stets zu beachten sein wird, bilden einen ferneren überall vorkommenden Gegenstand des praktischen Jahrganges. Endlich ist die Handelswissenschaft (nebst dem Handels- und Wechselrechte), die Fortsetzung des geographisch-historischen Unterrichts mit specieller Berücksichtigung der Industrie und des Handels, die Erweiterung des Zeichnungsunterrichts für diejenigen, welche desselben bedürfen, durch den Zweck eines solchen praktischen Jahrganges gegeben. Als Theil einer Mittelschule bedarf er auch des Unterrichts in der Religionslehre.

Den genannten praktischen Jahrgängen analog ist die commercielle Abtheilung der Gratzer ständischen Realschule eingerichtet [1]).

22. Unter den freien Lehrgegenständen nimmt der Unterricht in den lebenden Sprachen die erste Stelle ein. An einzelnen Lehranstalten ist derselbe relativ obligat, und zwar das Italiänische im praktischen Jahrgange der Gumpendorfer Realschule in Wien [2]) und in Gratz [3]); dann die französische Sprache in Gratz [3]) und Rakovac.

Als völlig freier Lehrgegenstand wird die italiänische Sprache an 20 [4]), die französische an 25 [4]) und die englische an 7 [5]) Realschulen vorgetragen. Daß die italiänische Sprache als zweite Landessprache für einen Theil der Schüler in Görz und Innsbruck obligat ist, wurde bereits bemerkt.

[1]) An derselben wird italiänische Sprache, Geschäfts- und Correspondenzstil, Handels- und Wechselrecht, Handelsgeographie und Handelsgeschichte, Waarenkunde, Algebra und Mercantilrechnen, endlich Buchhaltung mit besonderer Rücksicht auf montanistische Buchung gelehrt.

[2]) Für jene Schüler, welche sich dem Handelsstande widmen und bereits in der Unterrealschule diesen Unterricht als freien genossen haben.

[3]) Für jene Schüler in II. und III., welche nicht am Unterrichte in der slovenischen Sprache theilnehmen.

[3]) In den 4 andern Realschulen Wiens, in Linz, Salzburg, Leoben, Klagenfurt, Laibach, Feldkirch, an der deutschen Realschule in Prag, in Reichenberg, Ellbogen, an der Staatsrealschule in Brünn, in Olmütz, Iglau, Sternberg, Troppau, Brody und Rakovac. Hierzu kam im J. 1864 Krems.

[4]) An den 3 vollständigen Realschulen und jener zu Gumpendorf in Wien, zu Linz, Innsbruck, Feldkirch, den beiden Realschulen zu Prag, in Reichenberg, Rakonic, Pisek, Ellbogen, Kuttenberg, den beiden Anstalten in Brünn, zu Olmütz, Ungrisch-Hradisch, Iglau, Troppau, Lemberg, Tarnopol, Brody, Spalato und Venedig. Hierzu kamen im J. 1864 Baden, Wiener-Neustadt, Krems, Pilsen und Leipa.

[5]) Auf der Landstraße und am Schottenfelde in Wien, zu Reichenberg, Ellbogen, Pisek, Olmütz und Troppau. Seit 1864 besteht dieser Unterricht auch an der Wiedner Realschule.

Abgesehen von der Verwandlung von Unterrealschulen in Realgymnasien hat in den jüngsten Jahren auch ein freier Unterricht im Latein für die Unterclassen Eingang und Theilnahme gefunden [1]).

Fast an sämmtlichen Realschulen wird der Gesangunterricht unter den gleichen Modalitäten ertheilt, wie an den Gymnasien. Nur 11 Realschulen (jene zu Triest, Feldkirch und Roveredo, die deutsche Realschule in Prag, zu Rakonic, Lemberg, Krakau, die beiden dalmatinischen, zu Venedig und Rakovac) entbehrten im Schuljahre 1863 dieses Unterrichtszweiges [2]); an den 30 übrigen fanden Gesangsübungen statt, woran der größere Theil der Schüler (z. B. 171 in Pisek, 135 in der Rossau zu Wien, 127 in Linz, 118 in Troppau, 95 in Ungrisch-Hradisch, 86 in Salzburg und Brünn u. s. f.) theilnahm.

Diesem freien Lehrgegenstande zunächst steht das Turnen, welches an der Hälfte der bestehenden Realschulen geübt wird und gleichfalls eine sehr große Zahl von Antheil nehmenden Schülern zählt. Die 19 Realschulen, an welchen ein solcher Unterricht in körperlichen Uebungen ertheilt wird, sind jene in Gumpendorf zu Wien [3]), in Linz, Salzburg, Gratz, Klagenfurt, Laibach, Innsbruck, Feldkirch, Roveredo, die beiden Realschulen in Prag, in Reichenberg, Kuttenberg, die k. k. Realschule in Brünn, in Olmütz, Iglau, Sternberg, Troppau und Rakovac [4]), während 22 Realschulen dieses Unterrichtszweiges noch entbehren.

Endlich ist noch die Stenographie zu nennen, welche an 15 Realschulen in einem verschieden bemessenen Lehrcurse für die Schüler der Oberclassen gelehrt wird. Es sind dies die Realschulen auf der Landstraße und Wieden in Wien, dann jene zu Linz, Gratz, Klagenfurt, Görz, Innsbruck, die beiden Anstalten in Prag, jene zu Rakonic, Ellbogen, Kuttenberg, die Realschulen zu Olmütz, Troppau und Rakovac. [5]) Ueberdies haben auch die Communalunterrealschule in Brünn und die Unterrealschule in Iglau einen stenographischen Curs.

Ganz isolirt stehen der Tanzunterricht in Gratz und der Musikunterricht in Laibach.

Bei diesen freien Gegenständen findet überdies ein Unterschied noch darin statt, daß an einigen Realschulen der Unterricht unentgeltlich ertheilt wird, während an anderen besondere, verschieden bemessene Honorare hierfür festgestellt sind. Und zwar wurde im J. 1863 der Unterricht ertheilt:

in der italiän. Sprache	an 9 [6])	Realschulen	unentgeltl.;	an 10	geg.	ein	Honorar	von 4–10 fl.
" " französ.	" 8 [7])	"	" ;	" 15	"	"	"	" 4–10 "
" " englisch.	" 1 [8])	"	" ;	" 6	"	"	"	" 4–10 "
im Gesange	" 9 [9])	"	" ;	" 21	"	"	"	" 2–10 "

[1]) Er bestand im J. 1863 zu Pisek, im J. 1864 auch in Baden und St. Pölten.

[2]) Ebenso im J. 1864 unter den neu begründeten jene zu Krems, Pilsen, Leitmeritz und Czernowitz.

[3]) Im J. 1864 auch auf der Wieden und in der Rossau.

[4]) Unter den 10 im J. 1864 eröffneten Realschulen haben Turnunterricht: Baden, Wiener-Neustadt, St. Pölten, Pilsen, Leipa und Czernowitz.

[5]) Auch zu Pilsen, Leipa und Pardubic bestand im J. 1864 ein Unterricht in der Stenographie.

[6]) Landstraße, Wieden und Rossau in Wien, in Linz, Salzburg, Laibach, Feldkirch, Ellbogen und Brody.

[7]) Landstraße und Wieden in Wien, Feldkirch, Reichenberg, Ellbogen, Communalrealschule in Brünn, Brody und Venedig.

[8]) Ellbogen.

[9]) Gratz, Leoben, Laibach, Innsbruck, Communalrealschule in Brünn, Brody, Sniatyn, Krakau und Pančova.

in der Stenographie an 4[1]) Realschulen unentgeltl.; an 13 geg. ein Honorar von 4—10 fl.
im Turnen „ 2[2]) „ „ ; „ 17 „ „ „ „ 2—5 „

23. Bezüglich der Lehrbücher gelten für die Realschulen vollkommen die bei den Gymnasien angeführten Normen, die Bücher bedürfen der Genehmigung des Staatsministeriums, worauf dann unter den zugelassenen Büchern jedes Fachs dem Lehrkörper die Wahl freisteht[3]).

24. Auch den Realschulen ist die Anlage von Lehrmittelsammlungen zur Pflicht gemacht, zu deren Vermehrung die eingegangenen Aufnahmstaxen bestimmt sind und deren Verwaltung unter Oberaufsicht des Directors den betreffenden Fachlehrern obliegt. Der Natur der Realschule gemäß unterscheiden sich diese Sammlungen von jenen der Gymnasien in so ferne, als die Classiker in den alten Sprachen aus der Bibliothek entfallen, dafür aber die Sammlungen für den Zeichen- und Modellirunterricht und die chemischen Laboratorien stark hervortreten. Die Sammlungen einer Realschule gliedern sich demnach in die Lehrer- und Schülerbibliothek, die physikalischen Apparate, das chemische Laboratorium, die naturgeschichtlichen Sammlungen (für Zoologie, Botanik, Mineralogie), die Hülfsmittel des geographischen, mathematischen und mechanischen Unterrichts, endlich die Zeichnungsvorlagen.

Hinsichtlich der Benützung dieser Sammlungen und der Anleitung zur Benützung anderer, am Orte einer Realschule befindlichen gilt das bei den Gymnasien Gesagte.

25. Was die Aufnahmsbedingungen für die Schüler betrifft, so sind dieselben wieder jenen der Gymnasien völlig homogen, und es kann daher auf das bezüglich der Gymnasien Gesagte verwiesen werden. Nur bezüglich des Uebertritts eines Schülers aus einer öffentlichen Realschule in eine andere wird das Abgangszeugnis der Schule, aus welcher der Schüler entlassen wird, bloß dann als maßgebend für die Classe, in welche er einzutreten wünscht, angesehen, wenn die beiden Anstalten in der Zahl ihrer Jahrgänge gleichartig sind. Dagegen ist beim Uebertritte in eine verschiedenartige Anstalt, namentlich aus einer zweiclassigen unselbständigen Unterrealschule in eine vollständige, oder aus einer Unterrealschule in eine Oberrealschule, die Aufnahmsprüfung obligatorisch vorgezeichnet.

Das Maximum der Schülerzahl ist für jede Classe mit 80 bemessen; die Errichtung von parallelen Abtheilungen soll regelmäßig nur in I. und IV.

[1]) Gratz, Innsbruck, Rakonic, Rakovac.

[2]) Innsbruck, Rakovac.

[3]) Das Verzeichnis der approbirten Bücher in deutscher Sprache umfaßt folgende Werke:

a) Deutsche Grammatiken von J. C. A Heyse, J. Knappe, Fr. Bauer, M. A. Becker; Lesebücher von Fr. Hermann, Th. Vernaleken, B. Scheinpflug, W. Faltys und das im Grund'schen Verlage erschienene Literaturbuch von Th. Vernaleken. b) Allgemeine Geographie von J. Bellinger, F. W. Schubert, W. F. Warhanek, K. W. Žap, V. J. Klun; Landeskunde des Kaiserthums Oesterreich von L. Ritter v. Heufler, österreichische Geschichtsbilder von M. A. Becker; allgemeine Geschichte von A. Gindely, L. Schmund, Erzählungen aus der allgemeinen und österreichischen Geschichte von B. Scheinpflug, österreichische Geschichte von K. K. Tomek. c) Arithmetik von Fr. Moznik, J. Strehl, angewandte Arithmetik (nebst Buchführung. Zoll- und Wechselkunde) von J. Auspitz, Zoll- und Monopolsordnung von H. Blodig, Wechselkunde von Ph. Wendelin, Mathematik von J. John, J. Salomon. d) Geometrie von C. Glasl, R. Schnedar, das im Schulbücherverlag herausgegebene Lehrbuch. e) Naturgeschichte von J. X. M. Zippe, A. Pokorny, W. Kukula, Zoologie von C. G. Giebel, Fr. Leydolt, Mineralogie von S. Fellöcker. f) Physik von A. Kunzek, E. Netolička, Fr. J. Pisko, J. Schabus, H. Pick, J. Weiser, J. Krist. g) Chemie von Fr. Berr, B. Quadrat, E. Hornig, E. Willigk. h) Zeichenvorlagen von J. Hieser, F. Heißig. i) Baukunst von A. v. Gabriely, J. Schnedar. k) Mechanik und Maschinenlehre von A. Ritter von Burg, J. Arenstein.

stattfinden, in welchen die Aufnahme der herzutretenden Zöglinge am schwersten beschränkt werden kann [1]).

26. Nicht weniger haben die an den Gymnasien in Kraft stehenden Bestimmungen über Schuljahr, Schulferien, Aufnahmstaxe, Lehrmittelbeitrag, Schulgeld und die Modalitäten über die Befreiung von der Entrichtung des letztern auch für die Realschulen Geltung. Das Schulgeld ist an den k. k. Realschulen verschieden bemessen. Für jede der 3 Unterrealschulclassen und auch für die Oberrealschulclassen in Innsbruck, Lemberg und Krakau beträgt dasselbe jährlich 10 Gulden, für die Oberrealschulclassen in Wien, Linz, Prag und Brünn ist es mit 20, für jene in Klagenfurt, Olmütz und Troppau mit 16 Gulden bemessen. Das Ministerium überließ es zugleich bezüglich der sonstigen Realschulen den betreffenden Gemeinden oder Corporationen, inwieferne auch an ihren Anstalten eine Erhöhung des Schulgelds eintreten sollte. Hiervon wurde vielfach Gebrauch gemacht und das Schulgeld der Communalschulen mit Beträgen verschiedener Größe festgestellt. [2])

27. Auf Grundlage der schon bei den Gymnasien aufgeführten Normen, welche zur Aufrechthaltung der Disciplin in und außerhalb der Schule, zur Förderung der religiös-sittlichen Bildung im allgemeinen maßgebend sein sollen, haben die Lehrkörper der einzelnen Realschulen eine specielle Schulordnung für ihre Anstalten zu entwerfen und dem Realschuleninspector vorzulegen. Auch die zu verhängenden Strafen sind die bei Gymnasien üblichen. [3])

28. Ein wesentlicher Unterschied findet dagegen in den Classificationsmodalitäten beider Anstalten statt. Wohl wird auch an der Realschule die halbjährliche Classification mittelst Noten aus den Sitten, Aufmerksamkeit, Fleiß und dem Fortgange in jedem Gegenstande auf Grund der im Verlaufe des Semesters gewonnenen Erfahrungen, und die hierauf begründete Ertheilung der allgemeinen Zeugnisclasse vorgenommen; am Schluße des Schuljahres findet die schriftliche und mündliche Versetzungsprüfung statt. Hierbei ist bezüglich des Zeichnens zu bemerken, daß die Schüler keine besondere Prüfungsarbeit zu liefern haben, sondern das Urtheil über den aufgewendeten Fleiß und die gewonnene Fertigkeit aus sämmtlichen, während des ganzen Jahres in den Lehrstunden und als Hausarbeit ausgeführten Zeichnungen zu schöpfen ist. Die Leistungen im Linearzeichnen haben hierbei, da sie in unmittelbarem und nothwendigem Zusammenhange mit der Mathematik stehen, zur Bestimmung der Frage bezüglich des Aufsteigens in eine höhere Classe gleiches Gewicht mit den übrigen Lehrgegenständen. Vom Freihandzeichnen gilt dies nicht im gleichen Maße und es bleibt in jedem einzelnen Falle der Beurtheilung des Lehrkörpers überlassen, ob mangelhafte Leistungen in diesem Fache bei sonstiger Tüchtigkeit das Zurückbehalten in der niedern Classe motiviren oder nicht.

Dagegen gilt für die Realschule die Bestimmung nicht, daß eine ungünstige Note aus

[1]) Im J. 1863 hatten parallele Abtheilungen die I. Classe der Realschule in der Rossau und IV. der Landstraßer Realschule zu Wien, I. in Görz, I. und IV. der deutschen und der czechischen Realschule in Prag, I. in Reichenberg, I. bis IV. der k. k. Realschule in Brünn, I. in Olmütz, I. bis IV. in Troppau und I. in Krakau.

[2]) An den Communalrealschulen in Wien beträgt das Schulgeld 8 fl. 40 kr. an der Unterrealschule und 12 fl. 60 kr. an der Oberrealschule. An den Staats- und Communalrealschulen wird ziemlich gleichmäßig ein Fünftheil der Schüler vom Unterrichtsgelde befreit. An der Bauernmarkter Privatrealschule beträgt das Schulgeld 70 fl. — An den Staatsrealschulen von Innsbruck, Roveredo, Feldkirch und Brünn, an den Communalrealschulen von Triest, Pisek, Brünn, Sternberg, Hradisch und Iglau, an der Rakonicer Stiftungsschule wird keine Aufnahmstaxe eingehoben.

[3]) Ausschließungen (meist locale) kommen durchschnittlich 40 in einem Schuljahre vor, so daß auf 240 Schüler eine solche Strafe entfällt. Am meisten ragt hierbei, wie rücksichtlich der Gymnasien, Galizien hervor, wo im J. 1863 1% der Zöglinge von derselben betroffen wurde.

einem einzelnen Gegenstande sofort dem Aufsteigen hindernd entgegentrete, indem es dem Lehrkörper anheimgegeben ist, ungeachtet derselben die erste Zeugnisclasse sofort zuzuerkennen oder eine Wiederholungsprüfung anzuordnen.

Die Abhaltung von Schauprüfungen an der Unterrealschule wird als erwünschlich angesehen. Bezüglich der Schlußfeierlichkeit und der Programme gilt auch hier das bei den Gymnasien Gesagte.

29. Eine Maturitätsprüfung gibt es bei den Realschulen nicht; für die Schüler derselben genügen zum Eintritte an eine technische Lehranstalt die günstigen Zeugnisse aus den einzelnen Jahrgängen. Doch ist jenen Schülern, welche sich nach Vollendung des Realstudiums einer Prüfung über das Resultat des ganzen sechsjährigen Lehrgangs unterziehen wollen, die Ablegung einer solchen freigestellt.

30. Auch die Realschulen haben das Recht, Privatschüler aufzunehmen und zu prüfen, und es gelten bezüglich ihrer Inscription, der Theilnahme am Unterrichte einzelner Fächer und der Prüfungsmodalitäten die bei den Gymnasien angeführten Vorschriften. Ebenso ist die Errichtung von Privatrealschulen jedem österreichischen Staatsbürger [1]), welcher sich über die erlangte Lehrbefähigung ausweist, freigestellt. Von derlei Anstalten bestehen in den Städten Wien und Prag mehrere, welche ihre Zöglinge als Privatschüler an den öffentlichen Realschulen einschreiben lassen und zur Prüfung vorführen; die Realschule am Bauernmarkte in Wien aber hat das Recht der Oeffentlichkeit, d. i. der Staatsgültigkeit ihrer Zeugnisse erlangt. [2])

31. Anhangsweise möge auch bezüglich der Realschulen die Lehrerbildung und der Schulaufwand besprochen und die Gewerbeschule erwähnt werden.

32. Die Candidaten des Realschullehramts müßen sich mit dem Maturitätszeugnisse eines öffentlichen Gymnasiums ausweisen und den dreijährigen Besuch einer Universität oder technischen Lehranstalt darthun. Bei jenen, welche eine Lehrkanzel der darstellenden Geometrie oder der Maschinenlehre anstreben, können an die Stelle der Gymnasialzeugnisse jene einer sechsclassigen, mit Erfolg absolvirten Realschule treten.

Die Hauptgebiete der speciellen Kenntnisse, auf welche sich die Prüfung zu beziehen hat, sind: 1) Sprachen, 2) Geographie und Geschichte, 3) Mathematisch-naturhistorische Fächer, und diese theilen sich weiter in a) Mathematik, b) darstellende Geometrie mit Linearzeichnen, c) Physik mit theoretischer Mechanik, d) Maschinenlehre, e) Naturgeschichte, f) Chemie.

Wer die Prüfung für die Unterrichtssprache ablegen will, hat sich zugleich der Prüfung aus einem weiteren Gegenstande, mindestens für die Unterrealschule, zu unterziehen, und zwar entweder aus a) einer zweiten österreichischen Landessprache, dem Französischen oder Englischen, b) der Geschichte und Geographie, c) der Physik, d) der Naturgeschichte oder e) der Mathematik.

Als Maß der in der Prüfung darzulegenden Befähigung ist bezüglich der einzelnen Lehrgruppen bestimmt:

Deutsche Sprache. Stilistische Gewandtheit, correcte schriftliche Darstellung und reine Aussprache, gründliche Kenntnis der Grammatik, Verständnis der leichteren mittelhochdeutschen Sprachdenkmäler, Kenntnis der Literaturgeschichte und der bedeutendsten Dichter und Prosaiker der neueren Zeit, Bekanntschaft mit den Formen und Arten der Poesie und Prosa, und mit der Culturgeschichte im allgemeinen. — Die Forderungen bezüglich anderer Landessprachen und fremder Sprachen sind nach Analogie der für die deutsche Sprache vorgezeichneten bemessen. — Geographie und Geschichte. Sichere chronologische Uebersicht, Einsicht in den pragmatischen Zusammenhang der Hauptbe-

[1]) Auch hier kann die politische Landesbehörde von dem Erfordernisse der Staatsbürgerschaft dispensiren.

[2]) Eben so kommt den Zeugnissen einiger mit Hauptschulen vereinigten Unterrealschulen privater Inhaber die Staatsgültigkeit zu.

gebenheiten, Kenntnis der alten Geschichte, soweit sie zum Verständnisse der Weltgeschichte erforderlich ist, Vertrautheit mit den Hülfsmitteln der Geschichte, besondere Gründlichkeit in der vaterländischen Geschichte so wie der Statistik mit Rücksicht auf Handel und Gewerbe. Bezüglich der Geographie hat der Candidat eine sichere Uebersicht über die gesammte Erde nach ihrer natürlichen Beschaffenheit und politischen Eintheilung, eine genaue Kenntnis der europäischen Länder und eine specielle Bekanntschaft mit der Geographie Oesterreichs zu erweisen. — Mathematik. Sichere Kenntnis der gesammten Elementarmathematik und ihrer praktischen Anwendung, Kenntnis des geometrischen Zeichnens, Geübtheit in der analytischen Geometrie, Kenntnis der Differential- und Integralrechnung. — Darstellende Geometrie und Linearzeichnen. Kenntnis und wissenschaftliche Begründung der darstellenden Geometrie, Gewandtheit in ihrer Anwendung auf Schatten und perspectivische Constructionen, sowie auf die Zeichnungen von Gegenständen des Gewerbefleißes, auf Mechanik, Baukunst und praktische Geometrie. Vertrautheit mit der Benützung geometrischer Lehrsätze bei Lösung gewerblicher Probleme, und im Entwurfe von Zeichnungsobjecten. — Physik. Sichere Kenntnis der Experimentalphysik und der Hauptpuncte der Chemie, mit Rücksicht auf technische Anwendung, der wissenschaftlich beweisenden Physik, Uebung im Experimentiren, Kenntnis der theoretischen Mechanik mit den Elementen der Differential- und Integralrechnung, Bekanntschaft mit den der Physik verwandten Wissenszweigen, wie Astronomie, mathematische Geographie und Meteorologie. — Maschinenlehre. Sichere Kenntnis der theoretischen Mechanik, der Construction und Berechnungsart der vorzüglichsten Maschinen als Motoren und Arbeitsmaschinen, Fertigkeit im Maschinenzeichnen. — Naturgeschichte. Kenntnis der Naturproducte, welche im gewöhnlichen Leben, bei Künsten und Gewerben Anwendung finden, richtiges Erkennen und Bestimmen vorgelegter Körper, gründliche Kenntnis der naturhistorischen Systeme, der wichtigsten Thatsachen der Anatomie und Physiologie der Pflanzen und Thiere, deren geographische Verbreitung, Kenntnis der Geognosie und Paläontologie. — Chemie. Sichere Kenntnis der Experimentalchemie, der chemischen Analyse und der technischen Proben über den Werth der Handelsmaterialien, Anwendung der Chemie in den darauf beruhenden Fabrikzweigen.

Die vorstehenden Bedingungen sind zur Erlangung einer Lehrerstelle für die vollständige Realschule vorgezeichnet. Für eine solche an einer Unterrealschule fallen jene Disciplinen und Abtheilungen derselben weg, welche nur an der Oberrealschule zum Vortrage kommen. Auch steht es der Prüfungscommission frei, jenen Candidaten, welche ein Lehramt für die vollständige Realschule anstreben, aber dabei eine wenn gleich genügende, doch weniger gefestigte und umfassende Befähigung erweisen, die Befähigung für die Unterrealschule allein zu ertheilen. Eine ausschließliche Befähigung für die Oberrealschule wird nicht ertheilt.

Die Befähigung zum Unterrichte im Freihandzeichnen und Schönschreiben wird nicht durch Prüfung, sondern durch Würdigung der vorliegenden Leistungen der Bewerber erhärtet; die erstere unterliegt der Würdigung der k. k. Akademie der bildenden Künste.

Die Prüfung selbst zerfällt in die schriftliche und mündliche, wovon sich die erste wieder in die häusliche und Clausurarbeit theilt. Zur häuslichen Bearbeitung erhält der Candidat zwei Fragen, welche innerhalb eines Zeitraumes von 6—8 Wochen mit Zuhülfenahme aller wissenschaftlichen Hülfsmittel zu lösen sind. [1]) Hierauf folgt die Clausurarbeit, bei welcher der Bewerber wieder zwei Fachfragen in je 12 Stunden unter Beaufsichtigung zu lösen hat. Die mündliche Prüfung umfaßt nebst der Prüfung aus dem speciellen Fache auch jene der sogenannten allgemeinen Bildung, zu deren Erprobung aus jedem an der Realschule vorkommenden Gegenstande einzelne allgemeine Fragen an den Candidaten zu richten sind.

[1]) Fristerstreckung oder Ersatz einer Hausarbeit durch eine Druckschrift ist auch hier zuläßig.

Den Schluß des Examens bildet die an einer Realschule abzuhaltende Probelection, durch welche der Candidat seine natürliche Lehrbefähigung und deren Ausbildung erhärtet.

Auf Grundlage dieser Prüfungsergebnisse entscheidet die Prüfungscommission über die Befähigung des Candidaten. Wird diese nicht anerkannt, oder hat derselbe in einem oder dem andern Gegenstande ein nicht genügendes Urtheil erhalten, so steht es ihm frei, binnen einer von der Commission festgestellten Zeit die Prüfung zu wiederholen, wobei die Commission bestimmt, ob diese erneuerte Prüfung nur mündlich oder auch schriftlich stattzufinden hat. Nach bestandenem Examen hat jeder Candidat sich auf die Dauer eines Jahres an einer Realschule zur praktischen Ausbildung seiner Lehrfähigkeit zu beschäftigen, während welches Probejahres ihm in wöchentlich höchstens 9 Stunden und in nicht mehr als 2 Classen der Unterricht übertragen wird. Er ertheilt hierbei den Unterricht selbständig, ist aber der speciellen Aufsicht des Directors und Classenlehrers unterstellt. [1])

33. Was endlich die Fonds betrifft, aus welchen der Aufwand der Realschulen gedeckt wird, so gilt bezüglich der vom Staate erhaltenen Anstalten das bei den Gymnasien über den Studienfond Gesagte. Die Erhaltung der übrigen fällt den Communen, dem Landesfond und bei den beiden Stiftungsanstalten in Rakonic und Reichenberg den hierzu bestehenden, besondern Fonds anheim. Mehrfach theilt sich die Erhaltung der Realschulen in der Art, daß die Gehalte der Lehrer vom Staate, die sonstigen Erfordernisse der Anstalt aber von den Communen bestritten werden, wie dies insbesondere bei den Realschulen in Linz, Salzburg, Klagenfurt, Laibach, Görz, Innsbruck, Roveredo, Brünn, Troppau, Lemberg, Brody und Zara der Fall ist. [2])

Die Erfordernisse einer einzelnen Realschule sind ziemlich verschieden, wobei namentlich die Kosten der damit verbundenen Laboratorien und die Ausdehnung der Schule, je nachdem der Besuch stark oder schwach ist, maßgebend werden. In runder Summe kann das Erfordernis einer vollständigen Realschule jährlich mit 18,000 fl., jenes einer Unterrealschule mit 10,000 fl. bemessen werden, wodurch sich für die Gesammtheit der deutsch-slavisch-italiänischen Länder ein jährlicher Aufwand von 600,000 fl. für die Realschulen berechnet.

34. Als verwandte, zumeist mit den Realschulen verbundene Lehranstalten müßen noch die Gewerbeschulen Erwähnung finden. Dieselben wurden in der jüngsten Zeit, vorzüglich auf Betrieb der Gremien der Handels- und Gewerbekammern errichtet, als sich für die Ausbildung der Gewerbe und der Industrie die Sonntagsschulen, in welchen Lehrlinge eine Wiederholung des in der Volksschule gelernten erhielten, als unzureichend erwiesen. Es wurden daher an den Realschulen und theilweise auch an den Gymnasien gewerbliche Fachschulen für Fabrik- und Gewerbelehrlinge ins Leben gerufen, an welchen die Lehrer jener Anstalten gegen Bewilligung von Remunerationen an den Sonntagen und Wochentagsabenden einen nach Fächern abgetheilten Unterricht in den wichtigsten, auf das gewerbliche und industrielle Leben bezüglichen Fächern ertheilen. Als solche Fächer wurden an den Gewerbeschulen in Wien bestimmt: Rechnen, Buchführung, Wechselkunde — Physik, Mechanik, — Stilübungen, Aufsatzlehre, Handelsgeographie, — Chemie, Waarenkunde, Mineralogie, Technologie, — Zeichnen, Modelliren, Weberei. Bei den an den übrigen Realschulen, namentlich der Provincialhauptstädte eingerichteten ähnlichen Schulen ist die Vertheilung der Lehrstoffe vielfach nach dem speciellen Bedürfnisse anders gruppirt und auch in Wien haben diese Gremial-

[1]) Im Falle des Mangels an Lehrkräften kann er schon während des Probejahrs als Supplent verwendet werden. Hat er schon als solcher vor Ablegung der Prüfung gedient, so entfällt das Probejahr ganz.

[2]) Das Nähere wurde bereits S. 493 erwähnt.

schulen eben in der jüngsten Zeit eine neue Phase ihres Bestandes und ihrer Einrichtung zurückgelegt, und vermögen erst jetzt ihre regelmäßige, längere Zeit durch die Frage bezüglich der Beischaffung der Subsistenzmittel gefährdete Wirksamkeit wieder fortzusetzen. (Vrgl. d. Art. Gewerbl. Fortbildungsschulen, S. 871. D. Red.)

III. Erfolg. Der Blick auf die Geschichte der Realschule in Oesterreich und auf die gesetzlichen Momente ihres Bestands zeigt schon, daß sie sich erst in dem Beginne ihrer Entwicklung befinde, und so bestätigt es auch ihr bisheriger Erfolg, so viel Rühmenswerthes immer dem bereits Geleisteten nachgesagt werden muß.

Welcher Vermehrung die Zahl der Realschulen bedarf, läßt sich in diesem Momente kaum mit Bestimmtheit ausmitteln. Offenbar wird ein namhafter Theil der Schüler ihrer Oberclassen künftighin aus Realgymnasien kommen; ob und wie zahlreich dann neben den letzteren noch Unterrealschulen ohne Lateinunterricht als erforderlich erscheinen werden, muß die Zeit lehren. Schon bei dem gegenwärtigen Stande der Dinge aber müßen Steiermark, Böhmen und Schlesien, Galizien und die Bukowina noch eine Vermehrung der Zahl ihrer Realschulen in Anspruch nehmen, um auch nur einigermaßen mit dem Bedürfnisse gleichen Schritt zu halten. Sobald endlich im lombardisch-venetianischen Königreiche die Form der Realschule mehr Eingang gefunden haben wird, muß auch dort das Streben erwachen, die bestehenden Lücken in der Zahl derselben auszufüllen. [1])

Noch entschiedener wird die Herstellung einer größeren Zahl von Oberrealschulen betont werden müßen, wenn die Unterclassen eine neue Gestalt annehmen und auch die Oberclassen den exclusiven Charakter technischer Vorschulen abstreifen. Nur Oesterreich unter der Ens ist mit denselben reichlich versehen, und selbst dort scheint Wien noch einer solchen Anstalt zu bedürfen [2]); dringend bedarf derselben Oesterreich ob der Ens, Steiermark, Prag und Südböhmen, Mähren und Galizien, höchst wünschenswerth ist sie für Küstenland, Tirol, Schlesien, Bukowina und Dalmatien. Fast mehr noch, als bei den Gymnasien, wird es sich dann hierbei bewähren, daß keiner neuen Anstalt dieser Art ein gesicherter Schülerkreis fehlt.

Was den Besuch der bereits bestehenden Realschulen anbetrifft, so muß hier auch auf jene Zöglinge unselbständiger Unterrealschulen Rücksicht genommen werden, welche erfahrungsgemäß zur Fortsetzung der Studien an einer Oberrealschule bestimmt sind. Werden auch diese letzteren in eine approximative Berechnung einbezogen, so entfiel im J. 1863 ein Realschüler

	auf Bewohner
in Oesterreich unter der Ens	903 [3])
„ Oesterreich ob der Ens und Salzburg	1,933
„ Steiermark	2,450
„ Kärnten und Krain	2,010
„ Küstenland	1,380
„ Tirol und Vorarlberg	3,480
„ Böhmen	1,360 [3])
„ Mähren und Schlesien	820
„ Galizien und Bukowina	8,340 [3])

[1]) Mit dem J. 1864 sind die vier Landesrealschulen in Oesterreich unter der Ens, die 4 Communalrealschulen zu Pilsen, Leitmeritz, Leipa und Pardubic in Böhmen, die auf Kosten des griechisch-orientalischen Religionsfonds entstandene Realschule zu Czernowitz in das Leben getreten; allein die bereits früher bestandenen Realschulen verloren dadurch in Oesterreich kaum 1,5, in Böhmen nur 1 % ihres frühern Besuchs, auf Galizien wirkte die Czernowitzer Anstalt gar nicht ein.

[2]) Die Unterrealschulen werden hier durch die meistens dreiclassigen Bürgerschulen und einzelne Privatanstalten ersetzt.

[3]) Durch die Entwicklung der neu gegründeten Realschulen hat sich im J. 1864 diese Ziffer

in Dalmatien	. . . .	4,130
im lombardisch-venetianischen Königreiche	. . .	8,420
in der Militärgrenze	. . . .	7,500

In sämmtlichen deutsch-slavisch-italiänischen Ländern ist sonach die Theilnahme der Bevölkerung am Besuche der Realschulen eine mindere, als an jenem der Gymnasien. Am auffallendsten ist dieser Unterschied in Galizien und der Bukowina, in welchen Ländern die industrielle Entwicklung erst in der Kindheit sich befindet, und im lombardisch-venetianischen Königreiche, wo die technische Hochschule einen Zweig der Universitätsstudien bildet; am geringsten ist er in Oesterreich unter der Ens, in Böhmen, Mähren und Schlesien, somit in den Hauptindustrieländern des Reichs.

Wenn man auch hier wieder die Nationalitäten in das Auge faßt, welche an dem Besuche der Realschule sich betheiligen, so läßt sich — da die Schüler der unselbständigen Unterrealschulen nicht nach ihrer Muttersprache verzeichnet zu werden pflegen — nur annähernd behaupten, daß ein Realschüler der gleichen Nationalität entfalle

auf	1,260	Deutsche	
„	1,300	Slaven czechisch-mährischen	Stammes
„	5,550	„ polnischen	Stammes
„	52,800	„ ruthenischen	Stammes
„	4,950	„ slovenischen	Stammes
„	8,300	„ kroatisch-serbischen	Stammes
„	4,520	Italiäner	
„	680	Israeliten.	

Die Romanen sind unter den Schülern der jetzt in Rede stehenden Abtheilung so gut als gar nicht vertreten.[1]) Bezüglich der auffallend geringen Betheiligung der Italiäner giebt der fast gänzliche Mangel an vollständigen Realschulen im lombardisch-venetianischen Königreiche hinreichenden Aufschluß.

Eine Vergleichung der hier gebotenen Ziffern mit jenen früherer Jahre dürfte kaum von besonderer Fruchtbarkeit sein, indem bis zum J. 1851 zurückzugreifen die seither eingetretene Neubegründung der meisten Realschulen nicht gestattet, zwischen den Jahren 1857 und 1863 aber ein zu beengter Zeitraum liegt. Deshalb möge es genügen, die Gesammtziffer der Schüler vollständiger Realschulen oder selbständiger Unterrealschulen der deutsch-slavisch-italiänischen Länder für die letztverflossenen 6 Jahre zu betrachten. Man zählte derselben im J. 1858 — 8,376

„ 1859 — 8,975
„ 1860 — 8,679
„ 1861 — 9,073
„ 1862 — 9,103
„ 1863 — 9,821

Die Zunahme beträgt also innerhalb dieses Quinquenniums 17 %, oder beiläufig dreimal so viel, als der Zuwachs der Bevölkerung jener Länder in dem gleichen Zeitraume.[2])

nur wenig geändert, indem fast im gleichen Verhältnisse, in welchem die neuen Unterclassen Schüler aufnahmen, die bisherigen unselbständigen Realschulen (welche ohnehin großentheils in jene Unterclassen verwandelt worden waren) am Besuche abnahmen und die gesammten Oberclassen der neuen Schulen nur 220 Schüler befaßten. Nur für Galizien und Bukowina ändert sich obige Ziffer etwa auf 1 : 7800 ab.

[1]) Auch durch die Eröffnung der Czernowitzer Realschule hat sich das Verhältnis für die Ruthenen erst mit einem Schüler auf 41,000, für die Romanen mit einem Schüler auf 14,000 Bewohner der gleichen Nationalität gestellt.

[2]) Wenn man den Besuch beider Kategorien von Mittelschulen (Gymnasien und Realschulen)

Das Privatstudium der Realschulgegenstände ist beinahe unbekannt. Unter je 100 Realschülern befanden sich im J. 1863 in Schlesien 0,4, in Tirol 1,5, in Mähren 1,6, in Steiermark und Böhmen 2, in Galizien nahezu 3, in Oesterreich unter der Ens 4, im lombardisch-venetianischen Königreiche 5 Privatisten; in Oesterreich ob der Ens, Salzburg, Kärnten, Krain, Küstenland, Dalmatien und der Militärgrenze kamen keine Privatisten vor. Wo dieselben aber auch sich finden, vereinigen sie sich nicht nur auf einzelne Schulen (die Bauernmarkter in Wien prüft allein mehr als ⅙ sämmtlicher Privatisten jener Länder, und mehr als je 5 % der Gesammtzahl haben aufzuweisen: Schottenfeld und Gumpendorf in Wien, die czechische Realschule in Prag, Pisek, Kuttenberg, die Communalrealschule in Brünn, Lemberg und Venedig), sondern insbesondere auf die untersten Classen, so daß im J. 1863 auf 72 bestehende Oberclassen nur 52 Privatisten (und hiervon 11 auf Bauernmarkt und 12 auf Venedig, auf die 66 sonstigen Oberclassen insgesammt 29) entfielen.

Auch bei den Realschulen gehört die Ueberfüllung der Classen zu den vielbeklagten Thatsachen und erreicht einen noch höheren Grad, als bei den Gymnasien. Wenn man die Unterclassen im Auge behält, so zählen kaum 46 % derselben bei Beginn des Schuljahrs weniger als 50 Zöglinge in einem Lehrzimmer, 14 % umfassen zwischen 51 und 60, 8 zwischen 61 und 70, 10 zwischen 71 und 80, weitere 14 % zwischen 81 und 90 und 3 zwischen 91 und 100, ja sogar 5 % mehr als 100 Knaben.[1]) Noch fühlbarer wird die Differenz zwischen Gymnasium und Realschule zum Nachtheile der letzteren in den Oberclassen, von welchen nur 58 % höchstens je 50 Schüler aufnehmen, wogegen je 14 zwischen 51 und 60 und zwischen 61 und 70 schwanken, 10 % zwischen 71 und 80 Schülern zählen, endlich 4 % selbst die letztgenannte Ziffer überschreiten.[2]) In dieser Ueberfüllung liegt ein wesentlicher Grund, daß die sparsamen humanistischen Elemente der gegenwärtigen Realschule, welche vorzugsweise nur durch die individuelle Einflußnahme des Lehrers zur vollen Geltung zu gelangen vermöchten, in der Praxis noch mehr in den Hintergrund treten, als der Lehrplan beabsichtigt.[3])

Fast auf demselben Fuße, wie bei dem Gymnasium, steht bei der Realschule das Verhältnis zwischen ordentlichen Lehrern und Supplenten. Im allgemeinen finden sich unter je 100 Lehrindividuen beider Kategorien zusammengenommen 73 ordentliche Lehrer und 27 Supplenten. Doch stellen sich die Verhältnisse in den einzelnen Ländern sehr ungleich, indem (von den ganz kleinen absoluten Ziffern für Küstenland, Dalmatien und das lombardisch-venetianische Königreich abgesehen) Böhmen und Galizien ⅓ Supplenten unter den Obligatlehrern seiner Realschulen zählt.[4])

zusammengenommen im J. 1851 jenem von 1863 gegenüberstellt und auf die ehemaligen vierten Hauptschulclassen oder nunmehrigen unselbstständigen Unterrealschulen die gebührende Rücksicht nimmt, so zeigt sich, daß jener Besuch um 58 % zunahm, oder mehr denn fünfmal so stark anwuchs, als die Bevölkerung der bezüglichen Länder.

[1]) Die größte Schülerzahl einer Unterclasse kam im J. 1863 vor: zu Wien (Schottenfeld mit 100), Gratz (mit 94), Triest (mit 104), Prag (czechische Realschule mit 91), Brünn (mit 127, 126, 112, 111), Olmütz (mit 95) und Iglau (mit 103).

[2]) Am stärksten ragten im J. 1863 auch hier wieder hervor: Wien (Schottenfeld mit 83, und Wieden mit 79 und 75 Schülern in einem Lehrzimmer), Prag (deutsche Realschule mit 75, czechische mit 88, 83 und 79), Brünn (mit 72) und Lemberg (mit 72).

[3]) Dies gilt insbesondere von dem Sprachunterrichte, welcher ohnehin schon aller äußeren Strebepfeiler beraubt ist und durch die Ueberfüllung der Classen in den Mitteln seiner eigenen vollständigen Durchführung noch wesentlich beschränkt erscheint.

[4]) Doch geben hier bei der geringen Gesammtzahl die Verhältnisse einzelner Realschulen den Ausschlag. So geschah es im J. 1863: für Oesterreich unter der Ens durch die Bauernmarkter Privatrealschule, welche allein die Hälfte der Supplenten des ganzen Landes beschäftigte; für Böhmen durch die Nothwendigkeit paralleler Abtheilungen an beiden Prager Realschulen, die

Im allgemeinen hält sich jene Ziffer schon seit dem J. 1858 fast auf dem gleichen Niveau, indem der Zuwachs, welchen die Lehramtsprüfungen dem Stande der geprüften Lehrer zuführen, durch die fortwährende Errichtung neuer Anstalten und den Bedarf derselben an Lehrkräften nahezu ausgeglichen wird.

Hierbei hat die geringere Zahl erforderlicher Lehrkräfte, welche noch dazu hauptsächlich für die schon in früheren Zeiten mit besserem Erfolge an den Hochschulen und technischen Instituten betriebenen Lehrfächer in Anspruch zu nehmen waren, die an den Gymnasien sich geltend machende Nothwendigkeit, ungeprüfte Lehrer anzustellen, an den Realschulen großentheils beseitigt. Im J. 1863 befanden sich unter den ordentlichen Lehrern (einschließlich der Directoren) 59 bereits vor der Activirung des Statuts bei dem Lehramte angestellte, 226 seither dazu berufene Personen, von welchen letzteren 40 als nicht von der wissenschaftlichen Prüfungscommission befähigt bezeichnet wurden. Da aber unter denselben viele Lehrer des Zeichnens und Modellirens aufgeführt erscheinen, überdies ein Theil der Reichenberger Lehrer nur zufolge des Provisoriums ihrer Stellung und die Mehrzahl der Sniatyner zufolge der Neubegründung ihrer Anstalt noch ungeprüft ist, so fällt diese Ziffer weitaus nicht mit dem Gewichte in die Wagschale, welches dem ähnlichen Verhältnisse bei den Gymnasien zukömmt.

Worin die Realschulen Oesterreichs den Gymnasien entschieden nachstehen, ist die ökonomische Lage der Lehrer. Man darf nur die Ziffer, welche als Preis der ersten Lebensbedürfnisse für die wichtigsten Städte des Reichs sich herausstellt, der mindesten Gehaltsstufe des dort fungirenden Lehrpersonals gegenüberstellen, um die Ueberzeugung zu gewinnen, daß letztere allerdings in Wien und Prag hinreicht, mehr als Wohnung, Beheizung und Kost zu bestreiten, daß sie jedoch in den übrigen Landeshauptstädten die drei genannten Bedürfnisse nur eben zu decken vermag. Die Gleichstellung der Realschullehrer mit den Gymnasiallehrern bezüglich der Pensionsberechtigung ist erfolgt; jene bezüglich des Gehalts an den Staatsrealschulen ist um so dringender, als die Communen gewiß diesem Beispiele und dem Vorgange Wiens nachfolgen werden.[1]) Auch die Schulgeldtantième (mit einem billigen Vertheilungsmodus) ließe sich um so leichter einführen, als die bereits eingetretenen Schulgelderhöhungen keine Verminderung der Schülerzahl nach sich zogen.

Noch mehr als bei den Gymnasien, welche mindestens theilweise einen Grundstock von Lehrmittelsammlungen aus der früheren Zeit mit sich brachten, ist ungeachtet aller Opferwilligkeit der Communen der Stand der Lehrmittelsammlungen ein unbefriedigender.

Unter den Lehrerbibliotheken zählt nur die Brünner mehr als 3000 Bände, und 9 solche Bibliotheken haben bereits die Ziffer von 1000 überschritten; unter den Schülerbibliotheken überschreitet wieder nur die Brünner die Zahl von 2000 Bänden, die beiden Prager jene von 1000 Bänden, 8 andere erheben sich über 500, wogegen an eben so vielen Realschulen die Schülerbibliothek ganz oder nahezu ganz fehlt. Den Lehrern und Schülern in einzelnen großen Städten öffnen sich zwar andere Büchersammlungen; an vielen

noch ungeordneten Verhältnisse von Rakonitz und Reichenberg, die Neubegründung der Piseker Oberrealschule; für Mähren durch das außerordentlich starke Erfordernis der Parallelclassen in Brünn; für Galizien durch die eigenthümliche Stellung der Krakauer Realschule. Ein stärkeres als das durchschnittliche Vorwiegen der Supplenten, wie es am Gymnasium so häufig vorzukommen pflegt, hatten nur die eben genannten Realschulen, und jene von Triest und Görz (zufolge zufälliger Vacaturen) aufzuweisen.

[1]) Die drückende Seite dieses Misverhältnisses ist bisher minder fühlbar geworden, weil an den Realschulen, namentlich der größeren Orte, gegenwärtig vorwiegend jüngere Männer wirken; das Ausmaß der Decennalzulagen würde aber keinesfalls hinreichen, späterhin den Misstand für Individuen vorgerückteren Alters auszugleichen. Erst mit dem zurückgelegten 20. Dienstjahre steht der Realschullehrer dem Gymnasiallehrer am nämlichen Orte (noch vom Schulgelddrittel abgesehen) gleich.

Orten sind sie aber auf jene der Schule beschränkt, und der mangelhafte Zustand der letzteren fällt bei der ökonomischen Lage vieler Lehrer und Schüler doppelt schwer in das Gewicht.

Auch unter den naturhistorischen Sammlungen ragen jene der k. k. Realschule in Brünn, der beiden Prager und zum Theil der Innsbrucker hervor; außerdem besitzen noch 4 Realschulen etwas größere zoologische Sammlungen und 10 Realschulen über 1000 Stücke Mineralien. Die Sammlungen der physikalischen Apparate können nur an 8—10 Realschulen als vollständig angesehen werden. Verhältnismäßig am besten eingerichtet sind die chemischen Laboratorien, deren Wichtigkeit für gewerbliche Zwecke auch außerhalb des unmittelbaren Kreises der Schule nicht verkannt werden konnte. [1])

Die Krakauer Realschule allein besitzt gar keine eigenthümlichen Lehrmittelsammlungen, sondern benützt jene des dortigen technischen Instituts.

Ganz besonders aber in Beziehung auf Stipendien stehen die erst im Beginne ihrer Entwicklung befindlichen Realschulen weit hinter den Gymnasien zurück. Unter sämmtlichen 9821 Schülern vollständiger Realschulen und selbständiger Unterrealschulen genoßen im J. 1863 nur 121 Stipendien im Gesammtbetrage von 14,020 fl., welche sich noch dazu fast ganz auf die Landeshauptstädte concentrirten. [2]) Doch hat erwachender Gemeinsinn schon an mehreren Communalanstalten derlei Stiftungen in das Leben gerufen, und der engere Zusammenhang mit der Geschäftsthätigkeit an den Realschulen die Bildung von Unterstützungsvereinen etwas mehr begünstigt, als an den Gymnasien. Bei 8 Realschulen bestehen schon Vereinsfonds zu diesem Zwecke, worunter namentlich der zu Gratz für sämmtliche ständische Anstalten der Stadt gebildete sehr bedeutend ist, bei 4 andern treten zeitweilige Collecten ein; endlich haben die Sparcassen zu Klagenfurt und Laibach die Verpflichtung zu regelmäßigen Unterstützungsleistungen übernommen.

Wenn man von diesen vorwiegend äußeren Verhältnissen der Realschule zu ihrer

[1]) Außer sämmtlichen Wiener Realschulen ragen in dieser Beziehung Reichenberg und Ellbogen, Brünn, Olmütz und Troppau hervor, und noch etwa 14 Anstalten können als gut mit Hülfsmitteln des chemischen Unterrichts versehen betrachtet werden.

[2]) Im J. 1863 wurden folgende Stipendienbeträge bezahlt:

	an Schüler	Gulden
in Oesterreich unter der Ens	7	2070
„ Oesterreich ob der Ens	15	2066
„ Salzburg	2	205
„ Steiermark	8	344
„ Kärnten	9	1032
im Küstenlande	2	200
in Tirol und Vorarlberg	7	360
„ Böhmen	41	4700
„ Mähren	9	463
„ Schlesien	4	120
„ Galizien	16	1860
im lombard.-venet. Königreiche	2	210
in der Militärgrenze	4	390

Von diesen Stipendien entfallen auf Realschulen außerhalb der Landeshauptstädte nur 1 in Tirol mit 150 fl., 17 in Böhmen mit 1644 fl., 6 in Mähren mit 273 fl., 1 in Galizien mit 200 fl. In der Militärgrenze gibt es bekanntlich keine Landeshauptstadt. — Der durchschnittliche Betrag eines Stipendiums für Realschüler ist dabei allerdings zufolge ihres Datirens aus einer jüngeren Vergangenheit regelmäßig ein höherer, als er bei den meist aus älteren Zeiten stammenden Stiftungen für Gymnasiasten sich herausstellt.

inneren Einrichtung übergeht, so läßt sich vor allem die Behauptung, daß selbst bei dem gegenwärtigen Lehrplane der Realschulcurs in seiner Dauer zu enge abgegrenzt sei, ziffermäßig erweisen.

Das Alter, in welchem die I. und in welchem die VI. Realschulclasse absolvirt wird, steht nämlich mit ungemeiner Gleichförmigkeit in einem bestimmten Verhältnisse, aber in einem solchen, welches darthut, daß regelmäßig nicht 5, sondern 6 Altersjahre zwischen der Zurücklegung der untersten und der obersten Classe einer Realschule verfließen. Unter 1000 Schülern der deutsch-slavisch-italiänischen Länder, welche die unterste Realschulclasse eben zurücklegen, stehen 106 im 10. und 11. Altersjahre, 252 haben das 11., 282 das 12., 200 das 13., 101 das 14., 59 endlich das 15. Lebensjahr (jedoch so, daß nur höchst vereinzelt Schüler der I. Realschulclasse mit mehr als 18 Altersjahren vorkommen) überschritten. Unter 1000 Schülern hingegen, welche die oberste Realschulclasse zurücklegen, haben nur 20 erst das 15. und 97 das 16., hingegen 221 das 17., 283 das 18., 201 das 19., 110 das 20. Lebensjahr eben beendigt, und 68 stehen noch jenseits dieser letztbezeichneten Altersgrenze (jedoch nur 17 jenseits des 21. Lebensjahrs). Das Ergebnis ist also beinahe derartig, als wenn der gesetzliche Curs der Realschule ein siebenjähriger und nicht ein sechsjähriger wäre.[1]) Allerdings fehlt es nicht an Schwankungen zwischen den Ländern und Jahrgängen, wie bei so kleinen absoluten Zahlen, als der Besuch der Realschule darbietet, kaum anders zu erwarten steht; so oft man aber größere absolute Zahlen vor sich hat, kehrt jenes Ergebnis beharrlich wieder.[2])

Die factische Ueberbürdung der Schüler, welche schon aus dieser Thatsache zweifellos hervorgeht, bietet noch eine andere Seite dar. Die Einbeziehung der Baukunst und Maschinenlehre, welche außerhalb Oesterreichs als Unterrichtsgegenstände specieller Fachschulen erscheinen, in den allgemein obligaten Lehrstoff, das gleichfalls ohne Beispiel dastehende Uebermaß des chemischen Unterrichts, endlich die Aufnahme der unzweifelhaft nur für einen praktischen Jahrgang geeigneten kaufmännischen Arithmetik, Zoll- und Wechselkunde in den Lehrgang auch für jene Schüler, welche in die Oberrealschule und zu den technischen Studien aufsteigen sollen, sind längst von allen Schulmännern verurtheilt worden.

Auch nach Beseitigung dieses fachlichen Ballastes und der aus dem Lehrgange einer höhern Bürgerschule herübergenommenen Kalligraphie und Geschäftsaufsätze würde eine zweckmäßigere, methodisch richtigere Vertheilung der sonstigen Unterrichtsgegenstände zum Gebote der dringendsten Nothwendigkeit. Die gegenwärtige Ungleichförmigkeit der Vertheilung des Zeichenunterrichts, die ungemeine Verschiedenheit der Stundenzahl für Mathematik in jeder der drei Oberclassen, die weitestgehende Beschränkung des naturhistorischen Unterrichts eben in den für einen solchen Gegenstand geeignetsten Unterclassen und der gleichzeitige, erfolglose Beginn des physikalischen Unterrichts mit der untersten Classe, deren Schülern es an den unerläßlichsten Vorkenntnissen fehlen

[1]) Die scheinbare Beschleunigung der Zurücklegung des Curses durch Schüler der untersten Altersstufen findet ihre Erklärung hauptsächlich in dem Eintritt von Privatisten (meist etwas jüngeren Lebensalters) in das öffentliche Studium der II. und III., insbesondere aber der IV. Realschulclasse.

[2]) Selbst in Wien traten z. B. nach der sehr genauen Ermittlung des Jahres 1863 $^{2}/_{5}$ der Schüler der I. Classe nach dem eben zurückgelegten 11. Lebensjahre aus derselben, aber nur $^{1}/_{6}$ der Schüler der VI. Classe hatte am Schluße derselben erst das 16. Lebensjahr zurückgelegt; in Gratz absolvirte $^{1}/_{4}$ der Schüler der I. Classe dieselbe nach dem 11., aber nur $^{1}/_{18}$ der Schüler der VI. Classe beendete erst das 16. Lebensjahr; in Prag traten fast $^{3}/_{10}$ der Schüler der I. Classe nach dem 11. Altersjahre aus derselben, aber nur $^{1}/_{15}$ der Schüler der VI. Classe aus ihr nach eben erreichtem 16. Jahre; in Brünn verließ $^{1}/_{4}$ der Schüler der I. Classe diesen Jahrgang mit 11 Jahren, aber nur $^{1}/_{16}$ der Schüler der VI. Classe den Curs mit 16 Jahren.

muß, sind Uebelstände, welche die Thätigkeit des tüchtigsten Lehrers eines nicht geringen Theils ihrer Erfolge berauben.

Mit der eben bezeichneten Entlastung und Regelung der bisherigen Realschule muß aber, damit sie zu ihrer wahren Bedeutsamkeit im Stufengange des öffentlichen Unterrichts sich erhebe, die Erweiterung des Kreises allgemein bildender Fächer Hand in Hand gehen. Ueber die Nothwendigkeit, dem historischen Unterrichte eine größere Ausdehnung zu geben und jenem in der Muttersprache (und dem Deutschen) die Grammatik und Literatur einer der modernen Culturspracheu zur Seite zu stellen, herrscht volle Einstimmigkeit der Ansichten; eine große Zahl der erfahrensten Realschullehrer wünscht die möglichste Uebereinstimmung des Lehrgangs der Unterclassen in seinem humanistischen Theile mit dem bereits hinreichend erprobten Lehrgange des Untergymnasiums, somit die Verwandlung der Unterrealschule in das Realgymnasium etwa mit dem Lehrplane der Wiener Communalanstalten dieser Art), und die Fortsetzung des Lateinunterrichts mindestens als eines freien in der Oberrealschule.[1])

Die Vermehrung der Unterclassen des Realschulcurses um eine wird von keiner Seite mehr bestritten; wenn aber der Kreis der Gegenstände der Oberrealschule mindestens um eine moderne Sprache und neben derselben um eine zweite oder das Latein erweitert, vielleicht auf die philosophische Propädeutik ausgedehnt werden soll, muß auch den Oberclassen ein Jahrgang beigefügt oder die unmögliche Vermehrung der wöchentlichen obligaten Lehrstunden auf 34—35 versucht werden.[2])

Als freie Lehrgegenstände werden selbst dann noch an den Realschulen jedenfalls Kalligraphie, Gesang und Turnen, eine zweite oder dritte moderne Cultursprache (oder das Latein) zu lehren sein und für diese Gegenstände das Entfallen jeder besonderen Honorarpflicht angestrebt werden müßen, damit kein Ausschließungsgrund für die Theilnahme an einem solchen Unterrichte bestehe, außer dem allfälligen Ausspruche des Lehrkörpers wider dieselbe.[3])

Mit dieser Neugestaltung der Realschule wird der Uebelstand von selbst entfallen, daß gegenwärtig die Bürgerschule, mit ihrem von keiner wissenschaftlichen Prüfungscommission adprobirten Lehrpersonale, mit ungleich schlechter bestellten Lehrmitteln, der meist anderen Principien folgenden Classificationsmethode u. s. w.[4]) doch der selbständigen Unterrealschule zur Seite steht und ihre absolvirten Schüler an die Oberrealschule entsenden kann. Die ihrer Bestimmung zurückgegebene Bürgerschule und die neu zu organisirende Gewerbeschule wird jenen nicht unbeträchtlichen Theil von Zöglingen aufnehmen, welchen nur der Mangel gesonderter Anstalten nach jenen beiden Richtungen gegenwärtig der Realschule zuführt, der eben dadurch ihre Aufgabe noch verwickelter und schwieriger gestaltet.

Welche Bedeutung die Ergebnisse der Schlußclassificationen als Maßstab der Leistungen einer Schule haben, wurde bereits erörtert (s. o. S. 472). Wie

[1]) Dem bekannten Büchlein Kletke's „Stimmen über den Lateinunterricht an Realschulen" stellt sich ebenbürtig die Publikation der „Mittelschule" über ihre Debatten bezüglich einer Reform der Realschule, namentlich was die Gründe für und wider den Lateinunterricht anbelangt, zur Seite (Wien 1865).

[2]) Abgesehen von allen pädagogischen Gründen streitet gegen eine solche Vermehrung der Stundenzahl für die Oberclassen die ökonomische Lage ihrer meisten Schüler, welche noch mehr, als jene des Obergymnasiums, auf den Selbsterwerb des Lebensunterhalts gewiesen sind.

[3]) Die Commune Wien hat schon seit einigen Jahren nach Herstellung eines geregelten Verhältnisses für diese Lehrgegenstände an ihren Realschulen gestrebt, so daß nur noch ausnahmsweise die Honorarpflicht fortbesteht. Den gleichen Grundsätzen huldigen die niederösterreichischen Landesrealschulen.

[4]) Ein nicht unbeträchtlicher Theil der Bürgerschulen besteht überdies aus Privatanstalten, bei denen jene Gebrechen in hervorragendem Maße und noch manche andere sich fühlbar machen.

dort bezüglich der Gymnasien, möge demnach auch hier bezüglich der Realschulen das maßgebende Verhältnis der aufsteigefähigen zu den unreif befundenen Schülern jeder Classe in den Vordergrund gestellt werden.

Die Zahl der aufsteigefähig befundenen öffentlichen Schüler einer Classe wuchs nur allmählich von 60 auf 70 % an, welche Ziffer im J. 1858 zum erstenmal überschritten wurde. Seit einem Quinquennium hält sie sich beinahe gleichförmig auf der Höhe von ³/₄ aller jener Realschüler, die am Schlusse des zweiten Semesters noch die Schule besuchten.

Wenn dieses Verhältnis gegenüber dem bei den Gymnasien beobachteten als ein minder günstiges erscheint, so stimmt der Percentualsatz derjenigen Schüler, welche am Schlusse des Jahrs noch zur Nachtragung oder Wiederholung einer Prüfung vorbehalten bleiben müßen, bei Gymnasien und Realschulen nahezu überein. Auch der Antheil völlig ungeeignet befundener Schüler, welche demgemäß mit der dritten allgemeinen Zeugnisclasse zu bezeichnen sind, stellt sich für beide Zweige der Mittelschule fast gleichförmig heraus, indem er bei den Realschulen durchschnittlich 1,1 % aller am Schlusse des Schuljahrs noch im Kataloge befindlichen Schüler wenig überschreitet.

Sieht man von den Schwankungen der einzelnen Länder ab [1]), so bietet sich hinsichtlich der Schlußclassification nur noch die Bemerkung dar, daß übermäßige Geneigtheit zur Ertheilung eines Zeugnisses der Vorzugsclasse bei der neuen Realschule niemals bestand, daß aber doch die strengere Auffassung des Begriffs dieser Auszeichnung erst den jüngsten Jahren zugehört. Während bis zum J. 1857 die Zahl der Schüler, welche zu derselben berufen wurde, um 14 % der Gesammtzahl schwankte, ist sie gegenwärtig auf 12 % herabgegangen. [2]) Hinsichtlich der Classification der Privatisten findet sich die bei den Gymnasien beobachtete Thatsache auch hier bestätigt. [3])

Ganz eigenthümlich stellt sich das gegenseitige Verhältnis der Schülerzahl in den einzelnen Jahrescursen heraus. Sieht man von jenen Schülern unselbständiger Realschulen ab, welche dieselbe bloß als Fortsetzung der Volksschule benützen [4]), so kommen

[1]) Im Durchschnitt der letzten drei Jahre wurden unter 100 Schülern

	für aufsteigefähig erklärt	für nicht aufsteigefähig erklärt	nicht classificirt
in Oesterreich unter der Ens	67	23	10
„ Oesterreich ob der Ens .	88	11	1
„ Salzburg	91	8	1
„ Steiermark	68	15	17
„ Kärnten	82	9	9
„ Krain	68	25	7
im Küstenlande	67	25	8
in Tirol und Vorarlberg .	72	17	11
„ Böhmen	76	19	5
„ Mähren	76	20	4
„ Schlesien	80	18	2
„ Galizien	70	26	4
„ Dalmatien	90	10	—
im lombard.-venet. Königreiche	68	21	11

[2]) Auffallend häufig ist die Ertheilung dieser Classe an der Bauernmarkter Realschule, ferner im lombardisch-venetianischen Königreiche und in Dalmatien; sehr selten findet sie an der Landstraßer und Gumpendorfer Realschule, dann an den meisten Realschulen Böhmens und Mährens statt.

[3]) Unter je 100 Privatisten werden zwar nur 72 als aufsteigefähig erklärt; unter diesen erhalten aber 20 ein Zeugnis der Vorzugsclasse. Von dem Reste werden 14 sofort zur Wiederholung ihres Jahrgangs angewiesen, 14 andere zur Ablegung einer weiteren Prüfung verhalten.

[4]) So weit sich diese Ziffern annähernd ermitteln lassen.

auf 100 Schüler aller ersten Classen 75 Schüler der II., 66 der III., 43 der IV., 30 der V., 24 der VI. Classe. Der starke Unterschied zwischen der I. und II. Classe ist hauptsächlich in dem Umstande begründet, daß der in ihrem Lehrgange schwierigeren Realschule dennoch häufiger, als dem Gymnasium, schwächer talentirte und minder vorgebildete Schüler zugeführt werden, welche in den untersten Classen zurückgewiesen werden müßen. Die relativ noch stärkere Differenz zwischen der III. und IV. aber beruht auf einem andern Umstande. Von den 66 Schülern, welche die dritten Classen absolviren, steigen nämlich 50—51 in die Oberrealschule auf; allein mit der IV. Classe schließen sehr viele Realschüler ihre Studienlaufbahn, weil manche Eltern ihre Söhne eben nur bis zu einem gewißen Lebensjahre, welches regelmäßig am Schlusse der IV. Realschulclasse erreicht wird, an der Schule belassen, während andere Zöglinge wohl auch an den Schwierigkeiten des eindringlicheren Studiums der exacten Wissenschaften scheitern, welches mit dieser Classe beginnt. Während von 100 Schülern, welche in die I. Realschulclasse aufgenommen werden, durchschnittlich 75 in die II. übergehen, gelangen von 100 Schülern, welche in die IV. eintraten, nur 61 in die V. Classe. [1])

Eine Maturitätsprüfung findet facultativ an der Brünner Realschule statt; die Zahl der Schüler, welche sich derselben unterziehen, ist immer gering.

Die Frage, welchen weitern Studien sich die mit günstigen Zeugnissen austretenden Schüler der Oberrealschule zuwenden, wurde erst in den jüngstverflossenen Jahren zum Gegenstande der Ermittlung. Doch geht schon daraus mit Sicherheit hervor, daß nicht volle $^2/_3$ der absolvirten Schüler der VI. Classe zu höheren technischen, etwa 4 % zu commerciellen Studien übertreten, eben so viele sich der Vorbereitung für das Lehramt [2]) zuwenden, über $^1/_4$ aber bei den höheren montanistischen, land- und forstwirthschaftlichen Studien oder in der nautischen Akademie seine Fortbildung sucht, oder unmittelbar zum geschäftlichen Leben, zu einer Kanzleipraxis u. dgl. sich wendet.

Die Erweiterung des Kreises jener Beschäftigungen, zu welchen die absolvirten Realschüler zugelassen werden, muß sich von selbst ergeben, sobald der Lehrgang der Schule sich über eine weitere Zahl von allgemein bildenden Gegenständen ausdehnt und die Einführung der Maturitätsprüfung eine Bürgschaft für die erworbene geistige Reife darbietet. Die Einbeziehung des Lateinstudiums in jenen Lehrgang und diese Prüfung wird dann wohl für die Zulassung der Abiturienten zu einzelnen Zweigen der Universitätsstudien den Ausschlag geben. [3])

Was bezüglich der Unterrichtsverwaltung bei den Gymnasien gesagt wurde, gilt in vollem Maße auch von den Realschulen. Hierzu tritt aber das Bedürfnis einer vollständigeren Vertretung im Unterrichtsrathe, in welchem die Realschule der Thätigkeit einer eigenen Section vollen Stoff böte.

[1]) Die größte Differenz zwischen den in die IV. und in die V. Classe gelangenden Schülern bietet die Landstraßer Realschule dar, welche durchschnittlich keine vollen $^2/_5$ der in erstere aufgenommenen Zöglinge noch in die letztere übertreten sieht.

[2]) Da die Forderung des zurückgelegten Universitätstrienniums bei den meisten Lehrfächern der selbständigen Realschule den absolvirten Realschülern den Zutritt wehrt, so ist hierunter hauptsächlich das Lehramt der Bürgerschule zu verstehen.

[3]) Hierunter begreift ein allgemeiner Wunsch die pharmaceutischen, cameralistischen, mathematisch-naturwissenschaftlichen, und, wo möglich, auch die eigentlichen medicinischen Studien. Dieser Wunsch kann um so mehr für berechtigt gelten, als gewiß nur ausnahmsweise und dann aus triftigen Gründen, bei der gleichen Dauer der Studienzeit, bei der Annahme einer entsprechenden Stundenzahl für das Latein, bei deren Aufwiegung des Griechischen durch eine ebenfalls auf philologischer Grundlage zu betreibende moderne Sprache und durch die Häufung der ungleich schwierigeren Realien der Weg der Realschule, welcher doch nur zu einem Theile der Universitätsstudien führt, dem nicht längeren, keinesfalls schwierigeren des Gymnasiums, welcher den Zutritt zu allen Facultäten eröffnet, vorgezogen werden wird.

Zweite Abtheilung. Die ungrisch-kroatisch-siebenbürgischen Länder. Wie wenig der gesammte öffentliche Unterricht in den Ländern, welche unmittelbar oder mittelbar zur ungrischen Krone gehörten [1]), unter den Drangsalen zweihundertjähriger innerer Zerrissenheit und barbarischer Fremdherrschaft, inmitten tiefgreifender nationaler und confessioneller Spaltungen, bei dem eifersüchtigen Fernehalten jedes Einflusses von Seite der deutsch-slavischen Provinzen gedeihen konnte, bedarf keiner Auseinandersetzung.

Doch waltete selbst diesfalls eine bemerkbare Verschiedenheit ob. Die zahlreichen deutschen Ansiedlungen des XII. und XIII. Jahrhunderts in Oberungarn und Siebenbürgen [2]) ragten nicht nur durch relativen Wohlstand sogar in den trübsten Zeiten hervor, sondern bewahrten und pflegten auch die Keime höherer Bildung selbst in den stürmischen Tagen der furchtbarsten Zerrüttung. Hierzu kam noch, daß der Uebertritt des größten Theils der deutschen Gemeinden jener Gegenden zur augsburgischen Confession [3]) einen regeren Verkehr derselben mit dem außerösterreichischen Deutschland anknüpfte, und dieser Verkehr hauptsächlich ihren Schulen zu gute kam. So entstand am Schlusse der ersten Hälfte des XVI. Jahrhunderts das trefflich eingerichtete Kronstädter Gymnasium, so wuchs allmählich die Hermannstädter Schule, während in Schäßburg, Mediasch, Bistritz u. s. w. sich die alten Stadtschulen gleichfalls zu Gymnasien erweiterten. Nächst den Gymnasien der Zips war besonders das gymnasium illustre der evangelischen Städte Oberungarns in Eperies eine hervorragende Stiftung des XVII. Jahrh. [4]) Kaum eine Gemeinde der augsb. Confession blieb ohne Volksschule.

Das letztere galt wohl auch von den meisten reformirten Gemeinden mit Ausnahme des Szekler Landes [5]); doch standen Seelsorger und Lehrer, meist der magyarischen Nationalität angehörig, merklich hinter den mit deutscher Bildung innig zusammenhängenden Verwandten der augsburgischen Confession zurück. Nur aus den beiden von siebenbürgischen Fürsten während ihrer Herrschaft in Oberungarn sehr begünstigten Collegien zu Debreczin und Sáros-Patak [6]) giengen tüchtigere Pädagogen hervor.

Um den Elementarunterricht der Katholiken nahmen sich nur die Piaristen, hier und da auch ein weiblicher Orden erfolgreicher an.

Hingegen verbreiteten sich seit den Tagen Kaiser Ferdinands II. und des Cardinals

[1]) Die Königreiche Kroatien und Slavonien bildeten bis zum J. 1848 einen integrirenden Bestandtheil des Königreichs Ungarn, dessen politische, Justiz- und Unterrichts-Verwaltung in höchster Instanz durch die ungrische Hofkanzlei besorgt wurde. Ganz gesondert bestand das Großfürstenthum Siebenbürgen, für welches die siebenbürgische Hofkanzlei in ähnlicher Weise als oberste Verwaltungsbehörde bestand; doch sah man den Zusammenhang Siebenbürgens mit Oesterreich als einen durch die ungrische Krone vermittelten an. Nur die Angelegenheiten der orientalischen Griechen, hauptsächlich im Banate, leitete während der Jahre 1752—1778 eine eigene „illyrische" (i. e. serbische) Hofdeputation.

[2]) In richtiger Erkenntnis, daß die Aufnahme der Magyaren in die christlich-europäische Staatenwelt zugleich ihre Annäherung an die deutsche Gesittung in sich schließe, zogen die Könige aus der arpadischen Dynastie bei jedem Anlaße Deutsche in das Reich. Mitteldeutsche erfüllten den ganzen Norden, wo ihr Zusammenhang allerdings späterhin durch Slovakisirung und Magyarisirung vieler ihrer Angehörigen zerrissen wurde. Ansiedler aus den Niederrhein-Landschaften bildeten in Siebenbürgen ein unzerstörbares Bollwerk gegen die Völkerfluten des Ostens.

[3]) Bald war keine nennenswerthe deutsche Gemeinde in Ungarn, in deren Mitte nicht unmittelbare Schüler der Reformatoren wirkten und Melanchthon's Lehrmethode mit sich brachten.

[4]) Schon im J. 1673 gieng dasselbe in die Hände der Jesuiten über, fiel nach Aufhebung des Ordens dem Staate anheim und wurde von Joseph II. den Evangelischen gegen Ablösung des Gebäudewerths restituirt.

[5]) Die Szekler sind Magyaren, welche unmittelbar aus den Donaufürstenthümern nach dem Berglande von Ostsiebenbürgen vordrangen und stets an Bildung hinter den ungrischen Stammgenossen zurückblieben.

[6]) Das erstere namentlich von Bethlen Gabor und Michael Apafi dotirt, das letztere von Georg I. Rakoczy geregelt, durch Amos Comenius berühmt gemacht, von Kaiser Karl VI. in seinem Bestande gesichert.

Pázmán[1]) die Jesuitengymnasien in den ungrischen Ländern, so daß derselben zu Zeit der Auflösung des Ordens im eigentlichen Ungarn 27[2]), im Banate 1[3]), in Kroatien und Slavonien 6[4]), in Siebenbürgen 3[5]) bestanden. Neben ihnen waren, wie in den deutsch-slavischen Ländern, die Piaristen[6]) im Besitze zahlreicher Mittelschulen; letzteren waren 7, den Jesuiten 9 Convicte anvertraut, in welchen zugleich auf Conversion junger Adeliger hingearbeitet wurde.

Gegen Ende des XVII. und in der ersten Hälfte des XVIII. Jahrhunderts verloren sich die protestantischen Buchdruckereien, manche Mittelschule und manche Stiftung gieng verloren, fast alle Magnaten kehrten zur katholischen Kirche zurück, der unmittelbare und mittelbare Zusammenhang mit Deutschland wurde stets minder sorgsam gepflegt. Die meist katholischen deutschen Ansiedler des XVIII. Jahrhunderts um Ofen und in den Comitaten Tolna und Baranya (der „schwäbischen Türkei") brachten größere Theilnahme für Schule und Unterricht mit sich.

Ein Gleiches galt auch vom Banate, wo serbische und romanische Bevölkerung dem griechisch-orientalischen Glaubensbekenntnis zugehörte, dessen Kirche am wenigsten für die Schule that[7]), so daß die Regierung die Angelegenheiten derselben in eigene Hand nahm, einen Volksschuldirector, D. Lazzarini, bestellte und im „Regulament der illyrischen Nation" die politischen Behörden beauftragte, über die Einrichtung des griechisch-orientalischen Schulwesens Bericht zu erstatten. Wie für die deutsche Ansiedlung, wurde daselbst für die Errichtung von Schulen bereitwillig Geld und Sorge aufgewendet, ohne daß der Erfolg den billigsten Erwartungen entsprach.

Gleichzeitig mit definitiver Errichtung der Studienhofcommission für die nichtungrischen Länder setzte M. Theresia auch in Ungarn eine Studien- und Schulcommission ein.[8]) Unter der Leitung derselben entstand die erste Normalschule des Königreichs zu Preßburg (1774) und im J. 1777 wurde der Kaiserin ein vollständiger Studien- und Schulplan unter dem Titel einer ratio educationis totiusque rei literariae vorgelegt, welcher die Studien- und Schulordnungen der westlichen Provinzen den Verhältnissen des Königreichs anzupassen bemüht war. Die Schulverwaltung sollte sich diesem Vorschlage zufolge in den Händen zweier permanenter Commissionen befinden, deren eine bei der k. Statthalterei in Ofen, die zweite bei der k. Statthalterei in Agram bestände. Das ganze Königreich wurde in 8 Literardistricte

[1]) Schon zu den Zeiten Ferdinands I. hatten die Reichstage von 1548 und 1550 die Verwendung der Einkünfte verlassener Klöster und Capitel zur Errichtung katholischer Schulen angeordnet und der Primas Nikolaus Olah die erste Jesuitenmission berufen (1561). Aber erst Peter Pázmán, von 1587 bis 1616 selbst ein Glied des Jesuitenordens, als Primas der eifrigste Förderer der Gegenreformation, namentlich in den Kreisen des höchsten Adels, Hersteller der Macht des geistlichen Standes, Stifter der Landesuniversität und des Pázmáneums zu Wien eröffnete die Reihe der nunmehr rasch folgenden Gründungen von Jesuitengymnasien, unter welchen Preßburg 1626, Neusohl 1635, Unghvár 1636 zuerst in das Leben traten.

[2]) Ofen, Gyöngyös, Erlau, Gran, Stuhlweißenburg, Fünfkirchen, Güns, Oedenburg, Raab, Komorn, Preßburg, Skalitz, Tirnau, Trenčin, Sileiu, Schemnitz, Neusohl, Lipto-St. Miklos, Rosenau, Leutschau, Eperies, Kaschau, Sáros-Patak, Unghvár, Nagy-Bánya, Großwardein, Bács.

[3]) Temesvár.

[4]) Agram, Varasdin, Karlstadt, Fiume, Požega, Essek.

[5]) Hermannstadt, Klausenburg, Udvárhely.

[6]) Noch war der Ordensstifter am Leben, als ein Fürst Lubomirski zu Pudlein in der Zips (welche damals im polnischen Pfandbesitze sich befand) die erste Piaristenschule Ungarns gründete; ihr folgte 1666 die Priwitzer nach.

[7]) In Siebenbürgen wirkte besonders nachtheilig die Ausschließung der romanischen Nationalität und griechisch-orientalischen Confession von allen politischen Rechten, im Banate die besonders lange dauernde und gewaltsame türkische Herrschaft.

[8]) Sie eröffnete ihre Sitzungen im Januar 1774 zu Preßburg unter dem Vorsitze des Grafen Georg Fekete von Galantha.

(Ofen, Fünfkirchen, Raab, Preßburg, Neusohl, Kaschau, Unghvár, Großwardein) getheilt; einen neunten bildete Kroatien-Slavonien. Dem Provincialstudiendirector, welcher aus höher gestellten Würdenträgern geistlichen oder weltlichen Standes genommen wurde, unterstanden, mit Ausnahme der Landesuniversität, des Ofner Gymnasiums und der bischöflichen Lyceen [1]), sämmtliche Unterrichtsanstalten des Literardistricts [2]), und zwar die Akademien und Archigymnasien durch die Directoren und Magistrate der ersteren, die vollständigen Gymnasien und scholae grammaticae (Untergymnasien) durch ihre Directoren oder Präfecten (welche auch bei Ordensanstalten vom Könige nach Gutbefinden außerhalb der geistlichen Corporation gewählt werden konnten) und die Lehrerversammlungen, die Volksschulen durch ihre Inspectoren, Localdirectoren, Rectoren u. s. w. Jede Confession sollte ihre eignen Volks- und Mittelschulen und ihre eignen Inspectoren haben und der Religionsunterricht vollständig dem Seelsorger überlassen bleiben.

Am 1. Mai 1778 versammelten sich sämmtliche Inspectoren der katholischen Volksschulen zu Ofen, und beriethen ein Project zur Organisirung der katholischen Volksschulen, das sogenannte projectum budense [3]).

In jedem Literardistricte wurde demgemäß sofort eine Normalschule (schola normalis oder vernacula primaria) errichtet. [4]) Sonstige Volksschulen (scholae nationales oder vernaculae) sollten thunlichst in jeder Pfarrgemeinde entstehen, und die zahlreichen k. k. Cameralherrschaften mit gutem Beispiel vorangehen. Die Schulordnung der deutsch-slavischen Länder könne überall zur Richtschnur dienen. In den Dorfschulen reiche der (in der Regel halbjährige) Unterricht über das Lesen, Schreiben und Rechnen nicht hinaus; doch können einzelne auch in der deutschen Sprache und den Elementen des Lateins unterrichtet werden. In den Markt- und Stadtschulen sei die Kenntnis der deutschen Sprache für alle Schüler unentbehrlich; an beiden bestehe auch ein freier Unterricht im Latein und ein den vierten Hauptschulclassen analoger für die bürgerlichen Gewerbe.

Die Präparanden sollten nicht nur in Musik und Gesang, sondern auch in der Kalligraphie und im Zeichnen herangebildet werden, damit sie diesen Unterricht sodann in den übrigen Volksschulen einzuführen vermöchten. Die Ernennung der Lehrer an Normalschulen hätte der Provincialstudiendirector, jene aller übrigen in den Städten der Magistrat, in Marktflecken und Dörfern der Grundherr oder Kirchenpatron, stets im Einverständnisse mit dem Ortsseelsorger, vorzunehmen.

Die Schulen der Akatholiken sollten durch den Einfluß der Regierung allmählich in dieselbe Bahn der Schulordnung gelenkt, den Bekennern einer nicht-katholischen Religion aber jeder Anlaß zur Furcht benommen werden, daß ihre Kinder durch den Besuch katholischer Schulen ihrem Glauben entfremdet werden könnten. [5])

[1]) Die akademische Behörde der Universität, zu deren Gliedern auch der Director jenes Gymnasiums gehörte, sollte der Studiencommission unmittelbar untergeben sein, die Leitung der erwähnten Lyceen den Erzbischöfen und Bischöfen vorbehalten bleiben.

[2]) „Damit ihre Jugend in politischer Absicht den allgemeinen Erziehungsanstalten gemäß gebildet werde." — Doch konnten auch 2 Literardistricte einen gemeinschaftlichen Director erhalten. Einen Gehalt bezog der Provincialstudiendirector nicht, sondern nur eine Reisekostenvergütung und ein Kanzleipauschale.

[3]) Der vollständige Titel lautet: Projectum supplementi benigni instituti literarii, quod ad scholas nationales attinet.

[4]) Der Staat bestritt aber nur die Kosten der Lehrerbildungsanstalt, insbesondere den Gehalt des Localdirectors, die sonstigen Auslagen mußten aus Gemeindemitteln getragen werden, weshalb auch statt Neusohls und Unghvárs die wohlhabenderen Gemeinden Kremnitz und Nagy-Károly zum Sitze der Normalschulen bestimmt wurden; doch erhielten zu Károly nur die Lehrer für die griechisch-katholischen Schulen der Romanen ihre Bildung, während die in Unghvár entstehende Hauptschule die Landschulmeister für die Ruthenen unterrichten sollte.

[5]) Selbst dem Formate nach sollte deshalb der Katechismus von den übrigen Schulbüchern getrennt werden.

Bezüglich des Banats legte die Hofdeputation auf Grund der ihr zugemittelten regulae directivae einen Schulplan für die griechisch-orientalischen Gemeinden vor, welcher am 29. Nov. 1774 die kaiserliche Genehmigung erhielt. Nach demselben sollten binnen 3 Jahren 373 Schulen neu errichtet, 40 andere erweitert werden; die Dotation der Lehrer, die Betheilung der Schüler mit Unterrichtsmitteln wurde fixirt, die Bildung eines Schulfonds in Aussicht genommen. Die sofort eingesetzte Schulcommission zu Temesvár sandte den Schuldirector Th. Jankovics nach Wien, um die Normallehrart kennen zu lernen, und über ihre Anwendbarkeit für die serbischen und romanischen Schulen Anträge zu stellen. Die neue kirchliche Eintheilung des Landes (2. Jan. 1777) diente zugleich zur Organisirung der Schulaufsicht; binnen des gesetzten Termins waren die Schulgebäude hergestellt, die Schulbücher verfaßt [1]), 4000 fl. für Lehrmittel bewilligt, Lehramtscandidaten zur Ausbildung nach Wien gesendet.

Allein schon im folgenden Jahre (1778) wurde das Banat mit Ungarn administrativ vereinigt und als ein neuer Literardistrict organisirt. Das dortige Schulwesen wurde somit vollständig in die Schicksale des ungrischen hineingezogen, und die Fortschritte dieses letzteren waren sehr geringe. Der thätige Wetteifer der Städte und Gemeinden, des Großgrundbesitzes und des hohen Klerus, welcher in den deutsch-slavischen Ländern einem raschen Aufschwunge des Volksschulwesens die Bahn brach, fehlte hier ganz und außer den Normalschulen und den Schulen der Cameralgüter war bis zum Tode der Kaiserin äußerst wenig auf diesem Gebiete geschehen. [2])

In Siebenbürgen beschränkte sich die Volksschulreform anfänglich auf Einführung der Normalmethode in das theresianische Waisenhaus [3]), wo J. G. Delpini und der von Wien gesandte P. Griep für die verbesserte Unterrichtsweise eiferten. Dort sollten andere Lehrer ihre Bildung erhalten und die neue Lehrart an ihrem Wohnsitze und von da in benachbarten Orten durch Einberufung und Abrichtung der dortigen Schulmeister weiter verbreiten. Hier, sowie in Ungarn, gestatteten jedoch die nicht-katholischen Gemeinden der neuen Lehrmethode nur sparsamen Eingang.

Da von den katholischen Gymnasien Ungarns und der partes adnexae, so weit sie nach Aufhebung der Jesuiten fortbestanden, nahezu die Hälfte dem Piaristenorden angehörte, so gewann von selbst der in dem herkömmlichen Lehrgang dieses Ordens wurzelnde Marx'sche Lehrplan auch in Ungarn Eingang. Doch behielten die in den Jesuitengymnasien üblich gewesenen Compendien des Alvarez, de Colonia und Juvencius, von dem Ofner Professor J. Grigely umgearbeitet, ihre Geltung, so daß nur für die andern, den Jesuitengymnasien völlig fremd gewesenen Gegenstände die in Wien veröffentlichten Schulbücher adoptirt wurden. [4])

Die ratio educationis bezweckte eine gleichförmige Organisation, wornach an den einfachen Lateinschulen in 3 Classen mit je 25 wöchentlichen Stunden Katechismus und biblische Geschichte, Latein, Geographie Ungarns und der Nachbarländer [5]), vaterländische Geschichte, Arithmetik und Naturgeschichte, die Elemente der deutschen oder einer anderen Landessprache gelehrt, als freie Gegenstände Griechisch, Geometrie und Elemente der Rechtskenntnis zugelassen werden sollten, in den beiden Humanitätsclassen der Gymnasien, mit der gleichen Stundenzahl (abgesehen von den moralisch-liturgischen

[1]) Ein sehr brauchbares „Handbuch" für die Schulmeister wurde von Jankovics verfaßt.

[2]) Auch erreichte das Capital des Schulfonds nur mühsam die Summe von 120.000 fl.

[3]) Maria Theresia hatte dasselbe am 30. Nov. 1768 zu Hermannstadt begründet, um Waisenkinder katholisch zu erziehen und für das praktische Leben vorzubereiten.

[4]) Das Privilegium der Drucklegung aller Lehr- und Lesebücher für katholische Volksschulen, Gymnasien und Akademien Ungarns und der partes adnexæ erhielt die k. Universitätsbuchdruckerei in Ofen, so wie früher die Jesuiten ihre eigene Druckerei in Tirnau besessen hatten.

[5]) Als Leitfaden dafür wurde M. Bel compendium Hungariæ geographicum, Preßburg 1767, im Auge behalten.

Exhortationen) eine sehr umfangreiche lateinische Stilistik [1]), Lectüre mit Archäologie und Mythologie, österreichische und neuere deutsche Geschichte, Kirchengeschichte, allgemeine Geographie, praktische Arithmetik [2]) und Buchhaltung, erweiterte Naturgeschichte und Elemente der Physik, Rechtsphilosophie und ungrisches Recht, Fortbildung der Kenntnis der deutschen oder einer anderen Landessprache hinzukamen, die Lectüre einer griechischen Chrestomathie, eine umständliche Experimentalphysik, Anleitung zum fruchtbringenden Zeitungslesen (!) und Poëtik als freie Gegenstände der Gymnasien erübrigten. Die wirkliche Durchführung dieses Lehrplans griff aber nur in vereinzelten Fällen vollständig Platz.

In den zweijährigen philosophischen Obligatcursen sollte das Gymnasialstudium dahin seinen Abschluß finden, daß Logik, Metaphysik, Ethik und Geschichte der Philosophie (zusammen 10 Stunden), pragmatische Geschichte Ungarns (4 St.), deutsche und österreichische Geschichte (2 St.), Kirchengeschichte (2 St.), reine und angewandte Mathematik (10 St.), Naturgeschichte in ihrer Anwendung auf Landwirthschaft und Gewerbe (5 St.) und Physik (5 St.) gelehrt, das Zeitungscollegium (2 St.) fortgesetzt würde. Griechisch, allgemeine Geschichte, Diplomatik, Uebung in den erlernten classischen und modernen Sprachen u. dgl., wäre der freiwilligen Theilnahme der Akademiker anheimzugeben. [3])

Mit großer Sorgsamkeit wurde in Ungarn das Vermögen der Gesellschaft Jesu geordnet und der gesammte Ertrag dem öffentlichen Unterrichte zugewendet. An Capitalien blieben zwar, nach Abrechnung der mit frommen Stiftungen belasteten Summen, nur 745,000 fl. übrig; allein die weitläufigen Landgüter wurden zu Zwecken der Schule veräußert oder verwaltet, die Collegiengebäude und Residenzen theils den Schulen unmittelbar belassen, theils zu andern Staats- und Schulbedürfnissen verwendet. Am 25. Juni 1780 schenkte die Kaiserin das sämmtliche nunmehr ermittelte und sichergestellte Exjesuitenvermögen in Ungarn und den zugehörigen Ländern, welches auf einen Werth von 10,000,000 fl. veranschlagt wurde, für Schul- und Studienanstalten [4]) und ersetzte den Ausfall, welchen sie selbst durch anderweitige Verwendung einzelner Theile desselben veranlaßt hatte, mittelst der Zuweisung zweier Abteien und einer Jahresrente. Wenn man den Betrag abrechnet, welcher speciell der Universität zugewendet werden sollte, erübrigte für alle anderen Studienanstalten der höchst bedeutende Reinertrag von 280,000 fl., welcher nach dem damaligen Zinsfuße einem Capitale von 7,000,000 fl. entsprach.

Daß eine so bedeutende Summe nicht sofort die erwünschten Früchte für das katholische Schul- und Studienwesen brachte, gieng aus den eigenthümlichen Verhältnissen hervor, welche unter Kaiser Joseph II. eintraten. Sein Bestreben, die Sonderzustände der ungrisch-kroatisch-siebenbürgischen Länder zu beseitigen, machte sich auch auf dem Gebiete des öffentlichen Unterrichts geltend, begegnete aber ebenso, wie auf anderen Gebieten, einem anfänglich passiven, späterhin immer mehr activen Widerstande, welcher die Resultate seiner Thätigkeit ungemein schmälerte. [5])

[1]) Dabei sollte auch die notitia vocabulorum quorumdam, sententiarum, modorumque latine loquendi in Hungaria receptorum nicht fehlen, allerdings vorzüglich mit der Absicht, sie zu bessern.

[2]) Nach Büsch tentamen mathematicum in usum et oblectamentum vitae civilis.

[3]) Zu den akademischen Uebungen sollen vorzugsweise Disputationen gehören, deren Inhalt mit Genehmigung der Universität auch in Druck gelegt werden konnte. Der religiöse Unterricht beschränkte sich an den Akademien auf Exhortationen.

[4]) Alljährlich wurde dieser Tag von Lehrern und Schülern der Pester Universität dankbar gefeiert, da mit ihm die Verlegung der Universität von Tirnau nach Buda-Pest zusammenfiel.

[5]) Als Josephs und Swietens vorzüglichster Rathgeber in Angelegenheiten des ungrischen Studienwesens galt der Hofrath Alexander von Báſztory, später Gouverneur von Fiume († 1. Mai 1798).

So konnte auch Felbigers Versetzung nach Ungarn [1]) der Verbreitung der allgemeinen Schulordnung wenig Vorschub leisten, ungeachtet der Kaiser die Schulpflichtigkeit einführte und sogar auf den Wiederholungsunterricht ausdehnte. Nur mit größter Mühe wurde an den Hauptschulen der ganzjährige Unterricht durchgeführt; an den Trivialschulen (wo solche in das Leben traten) blieb der Sommer fast regelmäßig schulfrei. Die durchgängige Einführung des deutschen Unterrichts an den Hauptschulen, und die Vorschrift, welche die Fertigkeit des Lesens und Schreibens in jener Sprache zur unerläßlichen Bedingung der Aufnahme in ein Gymnasium der ungrisch-siebenbürgischen Länder machte, weckte ein neues Element des Mistrauens. Die Einmischung in die Schulangelegenheiten der evangelischen Confessionen fiel den Protestanten schwer, die Gründung paritätischer Hauptschulen, welche Joseph II. bei der bunten Mischung der Confessionen in Ungarn als Princip aussprach, stieß bei den Vertretern aller Bekenntnisse gleichmäßig an. [2]) Die Errichtung von Industrieschulen fand weder bei Katholiken noch bei Akatholiken Eingang.

Die Gymnasien und philosophischen Obligatcurse bildeten auch in den nicht-ungrischen Ländern keinen Gegenstand besonderer Aufmerksamkeit des Kaisers, und so änderte sich in dem inneren Zustande der ungrisch-kroatisch-siebenbürgischen Anstalten dieser Art nur wenig. Doch schuf die Einführung des Schulgeldes (didactrum) an denselben (1785) in Verbindung mit der Aufhebung aller Convicte (1784) die Mittel zur Gründung zahlreicher Stipendien, welche an 900 Studirende aller Bekenntnisse, bloß nach der Classe ihres Fortgangs und ihrer sittlichen Aufführung, in Beträgen von 20, 60, 80, 100, 160, 200, 260 fl. vertheilt wurden. [3])

Die Einbeziehung der zu Kirchen- und Schulstiftungen beider evangelischer Confessionen bestimmten Capitalien in die Verwaltung des Cameralärars (1784) wurde nicht vollständig durchgeführt, zumal sich bald herausstellte, daß der Gesammtbetrag von höchstens 800,000 fl. Capitalwerth nicht ausreiche, die betreffenden Anstalten zu dotiren.

Auch die Schul- und Studienverwaltung erhielt eine den Formen der deutsch-slavischen Länder angepaßte Gestaltung. Die Studien- und Schulcommission in Ofen, unter dem Vorsitze eines Rathes der k. Statthalterei, bestand aus den Directoren der drei weltlichen Facultäten an der Pester Universität, dem Director des Ofner Gymnasiums und dem Provincialstudiendirector des Ofner Literardistricts, war aber der Studienhofcommission in Wien untergeordnet, welcher deshalb drei ungrische Mitglieder beigegeben wurden. Die Zahl der Literardistricte wurde auf fünf vermindert, welche der altherkömmlichen Eintheilung Ungarns und der Sonderung Kroatiens entsprachen.

Noch in den letzten Lebenstagen Josephs II. waren seine Verfügungen für Ungarn und Siebenbürgen kraftlos geworden, und die Reaction nahm auch seine Einrichtungen zum Besten des öffentlichen Unterrichtes rasch hinweg. So wurde das Schulgeld, als privilegien- und gewohnheitswidrig, abgeschafft, der Schulzwang für den Elementarunterricht beseitigt, die Begünstigung der deutschen Sprache durch eine völlige Beiseitesetzung derselben verdrängt (1790). Der Reichstag, welcher die alten Verfassungszustände herstellte, entsandte unter den mancherlei Reichsdeputationen auch eine deputatio in literariis, die jedoch über die Neuerungen der josephinischen Zeit zurück-

[1]) Als Propst von Preßburg und Oberleiter des katholischen Volksschulwesens in Ungarn starb der höchst verdienstvolle Mann am 17. Mai 1788.

[2]) Der Kaiser wollte nach und nach alle Hauptschulen Ungarns zu gemischten Schulen machen; doch erhielten sich nur jene zu St. Georgen, Pukancz, Bries, Deutsch-Liptsche, Leibitz, Georgenberg, Schwebler, Unghvár und Zombor als paritätische Anstalten, in welchen die Lehrer je zwei Confessionen (der katholischen Kirche und einem evangelischen Glaubensbekenntnisse oder dem der orientalischen Griechen) zugehörten, bis in das 19. Jahrhundert.

[3]) Ein kleiner Ueberschuß wurde zu Pensionen für Normal- und Hauptschullehrer verwendet.

griff und an die Abfassung einer neuen ratio educationis publicae gieng. Als sie mit ihrer Arbeit zu Ende gekommen war (1793), hatten bereits die Rottenhannschen Principien in dem Rathe des Kaisers Eingang gefunden. Die Arbeit der Deputation wurde sonach nicht genehm gehalten, bis die Ergebnisse der Studienrevisionscommission zu bestimmten Schlußfassungen führten. Ziemlich übereinstimmend mit denselben wurde die Ausarbeitung der Deputation modificirt [1]), diese neue ratio educationis durch eine k. Resolution gutgeheißen (1806) und in sämmtlichen katholischen Schulen Ungarns und der partes adnexae sofort eingeführt.

Wo Katholiken eine Gemeinde ausmachen, soll demzufolge eine Nationalschule mit einem oder zwei Lehrern bestehen; 73 größere Städte und Marktflecken besitzen eine Hauptschule mit 3—4 Lehrern, die 10 Normalschulen (mit 5—7 Lehrern) dienen zugleich als Lehrerbildungsanstalten. Nebst dem Katechismus, welcher von den Seelsorgern erklärt und abgefragt wird, lernen die Kinder auch in jeder Dorfschule Lesen, Schreiben und Rechnen, und erhalten eine Belehrung über ihre Standespflichten; in den Hauptschulen kommen Geschäftsaufsätze, biblische Geschichte und die Regeln der Hauswirthschaft hinzu. Doch sind alle diese Gegenstände auf 2 Classen zu vertheilen, so daß nur diejenigen Schüler, welche eine höhere Bildung anstreben, ohne zu der Lateinschule überzutreten, in einer 3. Classe den Unterricht einer Art von Bürgerschule erhalten. An den Normalschulen muß sofort mit Erlernung der magyarischen und deutschen Sprache begonnen werden; die Anfangsgründe der lateinischen Grammatik sind an allen Volksschulen als freier Gegenstand zu lehren. In der obersten Classe einer Normalschule findet auch ein Unterricht in der Geschichte und Mechanik, im Gesange und Zeichnen statt.

Den Comitatsjurisdictionen und den Magistraten der Freistädte ist die Erwirkung eines regelmäßigen Schulbesuchs anheimgegeben. Knaben und Mädchen erhalten gemeinsamen Unterricht; in den größeren Städten besorgen weibliche Orden den abgesonderten Unterricht der Mädchen. Die Gemeinden tragen die Kosten der sämmtlichen Volksschulen [2]), so daß dem Schulfond nur die Präparandenstipendien [3]) und die Bezüge der Inspectoren obliegen.

Die 60 Gymnasien zerfallen in 54 vollständige, sechsclassige Gymnasien und in 6 vierclassige scholae grammaticae. [4]) Die Gymnasien in Ofen, Raab, Preßburg, Kaschau, Großwardein und Agram heißen Archigymnasien, weil sie sich am Sitze der Universität und der 5 Akademien [5]) befinden. An diesen sechs Anstalten und am erz-

[1]) Den Entwurf der neuen ratio redigirte anfänglich der Domherr Makó, Exjesuit, welcher auch für den Redacteur der älteren ratio galt; die Modificationen formulirte sein ehemaliger Ordensbruder, Domherr Georg von Szerdahelyi († 9. Nov. 1808.)

[2]) Besonders reiche Stiftungen für diesen Zweck besaß Preßburg, dann Bösing und Großwardein.

[3]) Mit einer Gesammtsumme von 3000 fl.

[4]) Von denselben befanden sich 25 in den Händen der Piaristen (die Gymnasien von Pest, Waitzen, Totis, Veszprim, Groß-Kaniža, Güns, Ungrisch-Altenburg, Trenčin, Neutra, Priwitz, Schemnitz, Rosenberg, Pudlein, Zeben, Satoralya-Ujhely, Szigeth, Nagy-Károly, Debreczin, Kecskemét, Kalocsa, Szegedin, Temesvár, die scholae grammaticae in St. Georgen, Karpfen und Bries), 2 der Benedictiner (Oedenburg, Raab), 3 der Franciscaner (Gyöngyös, Miskolcz, Eperies), 30 waren der freien Concurrenz eröffnet (Ofen, Erlau, Gran, Stuhlweißenburg, Fünfkirchen, Keszthely, Steinamanger, Pápa, Komorn, Preßburg, Skalitz, Tirnau, Silein, Kremnitz, Neusohl, Rosenau, Leutschau, Kaschau, Unghvár, Nagy-Bánya, Großwardein, Arad, M. Theresiopel, Neusatz, Agram, Varasdin, Karlstadt, Fiume, Požega, Essek), da die Exmönche der josephinischen Zeit allmählich ausstarben.

[5]) Der Director der Akademie war zugleich Director des entsprechenden Archigymnasiums; ebenso wurde der Professor der „schönen Wissenschaften" an der Pester Universität zum Director des Ofner Gymnasiums bestimmt. An den übrigen Gymnasien bestand neben dem Localdirector der Senior des Lehrercollegiums als Prodirector.

bischöflichen Lyceum zu Erlau, sowie an den philosophischen Lehranstalten (Lyceen) von Waizen, Steinamanger und Szegedin bestehen philosophische Obligatcurse. [1]) Die Diöcesan- und Ordenslehranstalten zur Heranbildung von Adspiranten des Klerikalstands dürfen die Gegenstände dieser Curse, aber nur für jene Adspiranten, durch adprobirte Lectoren vortragen lassen.

Da die Piaristen, gesetzlich von jedem Grundbesitze ausgeschlossen, von den Zinsen ihrer Capitalien die Kosten ihrer 25 Gymnasien nicht bestreiten konnten, empfahl der Reichstag (1802) ihre Unterstützung dem Monarchen, welcher ihnen je 16,000 fl. Subvention aus dem Religions- und aus dem Studienfond und den Genuß der Güter des Stuhlweißenburger Custodiats (mit etwa 40,000 fl.) zuwies. Der Uebergang anderer Gymnasien an geistliche Orden wurde aber sowie in den deutsch-slavischen Ländern, gewünscht und um so mehr gefördert, als bei Herstellung mancher von Joseph II. aufgehobenen Ordenshäuser die Uebernahme des Jugendunterrichtes zur Verpflichtung gemacht wurde.

Die Unterrichtssprache sollte nach Thunlichkeit schon an den Gymnasien, jedenfalls aber in den philosophischen Cursen, die lateinische sein [2]). Die Lehrgegenstände der grammatischen Schulen (mit 80 wöchentlichen Stunden) sind: Religionslehre und biblische Geschichte (8 St.), Latein (54 St.), Geographie der österreichischen Monarchie (6 St.) und Geschichte Ungarns (4 St.) [3]), Arithmetik (8 St.). Die Pflege des Studiums der magyarischen Sprache ist gemeinsame Sache aller Lehrer, der Unterricht im Deutschen und den anderen Landessprachen bleibt frei. Für die beiden obersten Classen der vollständigen Gymnasien wurde nebst der Religionslehre (4 St.) lateinische Lectüre mit ihren Hülfskenntnissen, Rhetorik und Poetik (22 St.) [4]), allgemeine Geographie (4 St.), österreichische Geschichte (4 St.), Arithmetik und Anwendung derselben (4 St.), endlich Naturgeschichte (2 St.) vorgezeichnet. Die Gymnasiallehrer bleiben Classenlehrer, welche in der Regel nicht mit ihren Schülern aufsteigen.

In den philosophischen Obligatcursen wurde Religionslehre (4 St.), Logik und Metaphysik (7 St.), reine und angewandte Arithmetik (9 St.), Physik mit Naturgeschichte und Landwirthschaftslehre (9 St.), pragmatische Geschichte Ungarns (5 St.) und allgemeine Geschichte (4 St.) vorgetragen; überdies bestand ein Lehrer des Griechischen. An der Universität gab es solche auch für Heraldik, Numismatik, Mechanik, praktische Geometrie, höhere Mathematik, Astronomie, Landwirthschaftslehre und Technologie, Kriegswissenschaft, endlich für die deutsche Sprache und andere moderne Sprachen. Der Obligatcurs war hier und an den Akademien ein zweijähriger. [5])

Die Unterrichtsgelderstipendien erloschen von selbst; die Herstellung der Convicte zu Kaschau, Großwardein und Agram [6]) schmälerte auch den zweiten Theil des Stipendienfonds, so daß bald nur 210 Stipendien zu 160 fl. und 90 zu 200 fl. erübrigten.

Die Studiencommission trat nicht wieder in das Leben, sondern die gesammte Unterrichtsverwaltung lag in den Händen der k. Statthalterei, welcher der Universitätsmagistrat und die 6 Provincialstudiendirectoren (zu Ofen, Raab, Preßburg,

[1]) Jene zu Erlau und Steinamanger wurden von Weltpriestern, die zu Waizen und Szegedin von Piaristen besorgt. Das Erlauer Lyceum beruhte auf einer Stiftung, welche nach Josephs II. Tode wieder in das Leben trat, die Erhaltung der Anstalt von Steinamanger lag dem Cisterzienserstifte St. Gotthard ob.

[2]) Bis in die neueste Zeit hieß die lateinische Sprache bei den Magyaren deák nyelo, Studenten-Sprache.

[3]) Nach einem Auszuge der Geschichte von G. Pray.

[4]) Hier waltete Dominicus de Colonia und Juvencius; als Chrestomathie sollten die Selecta Chompré's dienen.

[5]) Nach der älteren ratio war der philosophische Obligatcurs an einer Universität dreijährig.

[6]) Auch die Stiftungsplätze für adelige Knaben Ungarns an der theresianischen Akademie zu Wien lebten neuerdings auf.

Kaschau, Großwardein und Agram) unterstanden. [1]) Die Localdirectoren der Gymnasien und Lateinschulen, die Inspectoren der Volksschulen, Directoren der Normalschulen, Rectoren der Stadtschulen und die Seelsorger als Vorstände aller anderen Elementarschulen hatten die unmittelbare Schulverwaltung. Freiwillige Uebernahme des Schulpatronats durch Grundherren und Kirchenpatrone wurde erwartet.

Eine strenge Disciplinarordnung war der Studienordnung beigefügt. Täglicher Besuch der Schulmesse, monatlicher Empfang der Sacramente, Theilnahme an Processionen u. dgl. lag selbst den Universitätshörern ob. Besuch von Theatern und Bällen, Wirths- und Kaffeehäusern sollte (auch in Gegenwart der Eltern und Angehörigen) verboten sein: sogar der Wechsel der Wohnung, der Bezug von Taschengeld u. dgl. unterlag einer scharfen Controle. Die Wohnunggeber wurden vom Stadtmagistrate beaufsichtigt und hatten ihrerseits die Beaufsichtigung ihrer Kostzöglinge nach vorgeschriebenen Formen zu führen.

Die Pensionsberechtigung der Professoren und Lehrer an philosophischen Obligatcursen, Gymnasien und Lateinschulen trat mit dem zurückgelegten 10. Dienstjahre ein; nach 20 Jahren hatten sie die Hälfte, nach 30 Jahren den ganzen Betrag ihres Gehaltes als Pension anzusprechen. Für die Lehrer der Normal- und Hauptschulen bestand der Pensionsfond fort, welchen Kaiser Joseph II. begründete, und wurde aus dem Studienfonde ergänzt. Für die übrigen Lehrindividuen sollten die Gemeinden sorgen. Versorgungsberechtigung der Witwen trat ein, sobald sie ein Jahr in der Ehe gelebt hatten. [2])

Auf das entschiedenste hatten sich die Protestanten beider Confessionen nach dem Tode Josephs II. gegen jede Unterordnung unter die katholische Unterrichtsgesetzgebung erklärt, und giengen in dieser Beziehung selbst über das reichstäglich gewährte Maß von Autonomie hinaus. [3])

Sie weigerten sich demgemäß, die ratio educationis in ihre Schulen einzuführen, wogegen aber auch das Verbot erfloß (5. Dec. 1798), daß die katholische Jugend ohne Wissen des Pfarrers eine evangelische Volksschule, ohne specielle königl. Genehmigung ein evangelisches Gymnasium oder Lyceum besuche.

Indem sonach die evangelischen Gemeinden sich selbst überlassen blieben, traten alle Versuche zur Besserung ihres Schulwesens als ganz partielle auf, und hatten nur nach Maßgabe der Mittel und Denkungsart der Gemeinden und nach der eigenen Einsicht der Schulvorstände Erfolg. [4]) In Oedenburg, Neusohl, Schem-

[1]) Der Provincialstudiendirector von Ofen sollte zugleich Kanzler und Vicepräses der Pester Universität, die 5 anderen zugleich Directoren der betreffenden Akademien sein.

[2]) Die reiche Dotation des ungrischen Studienfonds machte es möglich, alle diese Bestimmungen ungleich günstiger zu gestalten, als das Pensionsnormale für die deutsch-slavischen Länder that.

[3]) Der 26. Art. des Reichstags von 1791 besagte im §. 5.: Scholas quoque triviales quam grammaticas non solum quas habent retinere, sed et novas . . . prout et altiores . . . erigere, ibique ludimagistros, professores, rectores, subrectores vocare et dimittere . . . nec non directores, curatores scholarum quarumvis tam locales quam superiores et supremos e suae confessionis hominibus eligere, normam et ordinem docendi atque discendi . . . . ordinare, futuris semper temporibus liceat Evangelicis utriusque confessionis; doch mit dem Beisatze: coordinatione tamen literariae institutionis erga demissam statuum et ordinum propositionem per suam Majestatem determinanda ad has perinde scholas extendenda.

[4]) Der Superintendent A. C. für Galizien, Samuel Bredetzky, seiner Geburt nach Ungarn angehörig und lange in Oedenburg bei der Volksschule beschäftigt, sagt in seinen Reisebemerkungen (Wien 1809) hierüber: „Es ist keine seltene Erscheinung in Ungarn, in der Nachbarschaft von sehr guten Schulen auf gar keine oder auf die elendesten Einrichtungen zu stoßen. Hier wendet man auf die Viehzucht mehr Fleiß und Aufmerksamkeit, als auf die Erziehung der Kinder; dort umfaßt man alles mit Interesse und Eifer, was sich nur einigermaßen auf Unterricht und Bil-

nitz [1]), Leutschau wurde mit zweckmäßigerer Einrichtung der Knaben- und Mädchenschulen ein vielversprechender Anfang gemacht; allein der erste Eifer ließ bald nach, und an anderen Orten wurde nicht einmal der Anfang gemacht. [2]) Ungeachtet überdies die Regierung verfügte (8. Oct. 1799), daß die evangelischen Schulen aus den Stadtcassen nach dem Verhältnisse der Seelenzahl und Steuerquote beider Confessionen subventionirt werden sollten, blieb doch die Mehrzahl der Schulen auf den evangelischen Kirchen- und Schulfond gewiesen, welcher nur in Preßburg (mit 260,000 fl.) und Oedenburg (mit 140,000 fl.) bedeutend war. Nebenbeschäftigungen der Schullehrer, namentlich die wiederholt verpönte Führung des Dorfnotariats, mußten für die Lücken des Einkommens Ersatz bieten und nebst den mancherlei herkömmlichen Sporteln [3]) wurde das Schulgeld, gegen welches die ratio educationis sich betreffs der katholischen Schulen unbedingt erklärt hatte, fast überall an den evangelischen Lehranstalten eingeführt. Der halbjährige Unterricht bildete auch in den evangelischen Dorfschulen die Regel; Sonntagsschulen für die heranwachsende Landjugend wurden nur in Szarvas und Mezö-Berény eingeführt. Eigentliche Bürgerschulen entstanden in Oedenburg und Neusohl, die Industrieschule in Szarvas erlosch bald wieder.

Sehr zahlreich wurden die evangelischen Gymnasien in jener Zeit, in welcher sie an Sicherheit und Consistenz ungemein gewannen; doch rächte sich auch an ihnen der Mangel eines allgemeinen Lehrplans, indem fast alle eine bestimmte Tendenz verloren.

Selbst an den evangelisch-augsburgischen Gymnasien ersten Rangs (Oedenburg, Preßburg, Leutschau, Käsmark, Eperies), welche nebst dem Rector, einem oder zwei Conrectoren und einem Subrector mindestens zwei Lehrer von pädagogischer Gewandtheit und fachlicher Bildung besaßen, wurde die classische Literatur bald vernachläßigt, hingegen eine verderbliche Polymathie eingebürgert. Namentlich die Primaner, welche sich an jenen Instituten zu Staats-, Kirchen- oder Schulämtern vorbereiteten, wurden mit so vielen und so mannigfaltigen Wissenschaften überladen, daß der Schwall heterogener Gegenstände mehr herabdrückend als belehrend auf den Geist wirken mußte. Ein so tüchtiger und erfahrener Schulmann, als J. Genersich [4]), konnte sich doch dem Streben nach Aufnahme der gesammten philosophischen, physikalischen, historischen und theologischen Wissenschaften in das Gymnasium nicht entziehen. Die Vereinigung sehr vieler Unterrichtsgegenstände in den Händen eines einzigen Lehrers und die schlechte Bezahlung [5]) erschwerte die Wahl desselben selbst dort, wo das Schulpatronat [6]) in die-

bung bezieht. An einem Orte nützt man die Fortschritte des Auslandes mit gewissenhafter Treue, an einem anderen steht man an Einsicht und Erkenntnis um 300 Jahre zurück."

[1]) Die ratio institutionum scholae Neosoliensis in Ambrosi's novi annales Evangelicorum in Austriaca monarchia, Schemnitz 1793 ff., B. I. H. 1 S. 29 ff., jene der schola Schemniciensis im 2. H. desselben Bandes. S. 14 ff.

[2]) Gar zu häufig waren die Schullehrer noch gewohnt, die lateinische Grammatik, zu deren Erlernung sie selbst verhalten worden waren, als den Gipfelpunct ihrer Lehraufgabe zu betrachten.

[3]) Hierunter erscheint: der Stern, die Martinsgans und der Spieß.

[4]) Die Brüder Christian und Johann Genersich erwarben sich als Lehrer, namentlich am Käsmarker Lyceum, wesentliche Verdienste; überdies wirkte aber namentlich der letztere auch als pädagogischer Schriftsteller höchst erfolgreich. Sein Aufsatz „über die jetzige Verfassung der protestantischen Schulanstalten in Ungarn" findet sich in der allgem. prakt. Bibliothek J. Wächters und R. Kleynmanns, Wien 1803, Bd. II. S. 1—70. — Genersichs Schüler und Freund war Jakob Glatz, welcher namentlich für Förderung deutscher Bildung in Ungarn thätig wurde.

[5]) Gehalte von 100—140 fl. bildeten noch im Beginn des XIX. Jahrhunderts selbst in Eperies und Käsmark die Regel. Das Schulgeld und die Sporteln (Holzgeld, Taxen für Immatriculation, Taxen für Schulzeugnisse u. s. f.) mußten also auch an den evangelischen Mittelschulen aushelfen; dazu kam fast überall noch die Erhaltung von Alumneen für wohlhabendere Schüler.

[6]) Zu Oedenburg, Preßburg und Leutschau befand sich dasselbe in den Händen der evange-

ser Beziehung umsichtiger vorzugehen bemüht war, so wie auf der anderen Seite die Dürftigkeit vieler Schüler ihrer erfolgreichen Verwendung sehr im Wege stand. [1]) Auch jene Gymnasien ersten Ranges besaßen weder ein Naturaliencabinet noch ein physikalisches Cabinet von einiger Brauchbarkeit und die Dotation der Bibliothek erreichte selbst in Preßburg nur 100 fl. [2])

Die übrigen Gymnasien der augsburgischen Confession [3]) standen den ersterwähnten erheblich nach, indem nebst der Religion und dem Latein nur die Elemente der Geographie und Geschichte, Arithmetik und Geometrie (hin und wieder auch etwas Naturgeschichte und Landwirthschaft) gelehrt wurden, je zwei Classen in der Regel demselben Lehrer zugewiesen waren [4]) und diesem noch die Unterstützung des Seelsorgers in seinen Amtsverrichtungen oblag. Die sehr zahlreichen scholas grammaticas [5]) endlich hätte man wohl zweckmäßiger in Hauptschulen umgestaltet, da namentlich die nicht zur Fortsetzung ihrer Studien bestimmten Knaben evangelischer Confession jeder fruchtbringender Bildungsanstalt, welche über das einfache Maß des Nothwendigsten hinausgegangen wäre, völlig ermangelten.

Eine ganz eigenthümliche Stellung nahmen die beiden Collegien der Reformirten zu Debreczin und Sáros-Patak ein. Von den eigentlichen Studenten, welche unter der Leitung von je sechs erlesenen, auf ausländischen Universitäten gebildeten Professoren [6]) in einem vierjährigen Curse die Philosophie und Theologie im weitesten Umfange [7]) erlernen sollten, bereiteten sich 4/5 (die sogenannten Togaten) zum Kirchen- und Schuldienste vor und lebten größtentheils im Collegium gemeinsam unter einem Senior und 12 Geschwornen. Aus denjenigen, welche den Studiencurs vollendet hatten, wurden dann die Lehrerstellen für die 10 Classen der „Schüler" (von den Humanitätsclassen bis hinab zu den Elementen des Wissens) besetzt. [8]) Die Inhaber dieser Lehrerstellen wechselten in Debreczin jährlich, in Sáros-Patak für die untersten

lischen Bürgerschaft, zu Käsmark und Eperies wurde es von den Bürgern gemeinsam mit dem Landadel der Umgebung ausgeübt.

[1]) Bei der Sparsamkeit der vorhandenen Stipendien war die Gründung des Jeszenák'schen Convicts in Preßburg höchst wohlthätig; aber erst, als die Gefahr einer Auflösung desselben durch die Noth der Kriegsjahre vor der Thür stand, dachte man an die Aufbringung eines allgemeinen Alumneenfonds (1811), welcher wieder mit der tiefgreifenden Erschütterung der Geldverhältnisse ein rasches Ende fand.

[2]) Zu Preßburg entstand im J. 1803 auch durch freiwillige Beiträge die erste Lehrerstelle für die slovakische Sprache, welche von dem größten Theile der Bevölkerung in Nordwestungarn gesprochen wird. Gregor Dankowszky (der übrigens akademischer Professor der griechischen Sprache war) verfocht von Preßburg aus in zahlreichen Schriften seine paradoxen Ansichten von der Identität griechischer und slavischer Sprache.

[3]) Raab, Modern, Schemnitz, Kremnitz, Neusohl, Osgyan, Gömör, Csetnek, Rosenau, Dobschau, Mező-Berény.

[4]) Zu Csetnek unterrichtete sogar geraume Zeit lang der Rector allein in täglich 6 Stunden die 4 obersten Classen. Nur in Neusohl bestanden für die 3 obersten Classen Fachlehrer.

[5]) In der Theißer Superintendenz waren deren allein 17, in den drei andern doppelt so viele; doch wechselte Existenz und Sitz dieser Anstalten fast fortwährend.

[6]) Die Besoldung der Debrecziner Professoren wurde größtentheils aus der Stadtcasse bestritten, deren Beiträge nach fünfzigjähriger Unterbrechung Kaiser Franz I. wieder flüßig machte, da die früher üblichen Zuflüße aus den Niederlanden und der Schweiz stockten. Ein Capital von 1300 Pf. St., welches die englischen Bischöfe und Universitäten zu gleichem Zwecke gewidmet hatten, wurde von einer evangelischen Gesellschaft in England verwaltet. Nebst dem Gehalte bezogen aber die Professoren beider Collegien viele Naturalien und genoßen freie Wohnung.

[7]) Dabei noch Mathematik und Physik, Geschichte und ungrisches Recht.

[8]) An Gehalt bezogen sie allerdings nur wenige Gulden; aber der Privatunterricht und freiwillige Gaben verschafften ihnen gewöhnlich ein so großes Einkommen, daß sie späterhin eine Reise nach Deutschland oder der Schweiz bestreiten konnten, wo es an Stiftungen für sie nicht fehlte.

Classen jedes 2. Jahr, für die obern Classen [1]) nicht. Beide Collegien besaßen schon damals Bibliotheken von je 20,000 Bänden und Museen mit ausreichender Dotation. [2])

Das Collegium von Pápa, die Gymnasien zu Csurgó, Komorn, Losoncz, Miskolcz, Szigeth, Nagy-Körös, Kecskemét, waren nach dem Muster jener beiden pupillae oculi des reformirten Ungarns eingerichtet, aber in viel kleinerem Maßstabe angelegt. An sämmtlichen reformirten Schulen wurde die magyarische Sprache seit jeher neben dem Latein gepflegt, und in Debreczin seit dem J. 1798 zur Unterrichtssprache erhoben, für deren Entwicklung die Professoren auch durch schriftstellerische Thätigkeit wirkten. [3])

Sowohl die Evangelischen augsburgischer Confession als die Reformirten konnten sich aber im Laufe der Zeit der Einsicht nicht verschließen, daß eine planmäßige Verbesserung ihres Schulwesens von der dringendsten Nothwendigkeit geboten sei. Zuerst nahm der Convent der helvetischen Superintendentur jenseits der Theiß eine solche ratio institutionis an (Debreczin 1807); dann verfaßte der Pester Professor J. L. Schedius [4]) ein systema rei scholasticae für die Schulanstalten der augsburgischen Confession, welches auf einem allgemeinen Convente dieser Confession in Pest (Febr. 1809) die Sanction erhielt. [5]) Durchgeführt wurde aber weder der eine noch der andere Plan.

Der griechisch-orientalischen Volksschulen nahm sich die Regierung mit solchem Erfolge an, daß mindestens Knabenschulen fast bei allen Pfarreien entstanden. Präparandien bestanden in St. Andrä für die Serben, zu Alt-Arad für die Romanen, zu Pest für die Griechen. Die Schulinspection wurde von den katholischen Inspectoren geführt. Zu Werschetz, einem Mittelpuncte regeren Verkehrs für das Banat, entstand auch eine schola grammatica; zu Miskolcz, einem Hauptsammelplatze der Zinzaren [6]), wurde in einer griechisch-romanischen Schule neben dem Neugriechischen auch das Latein gelehrt.

[1]) Syntaxis ornata, Rhetorica, Poësis, Logica und die classis repetentium. Die fixen Classenlehrer stiegen mit ihren Schülern auf; sie waren auch besoldet, aber geringer als die Professoren.

[2]) Der Debrecziner Schulfond stieg auf 140,000, der Sáros-Pataker über 120,000 fl. Zur Vermehrung der Collegiumseinkünfte waren an den hohen Kirchenfesten, in der Zeit der Ernte und Weinlese die „Legationen" üblich, welche nicht selten 2000 fl. und darüber einbrachten.

[3]) Die neuere deutsche Philosophie fand daselbst keinen Eingang, da ihr der vorzüglichste Vertreter der magyarischen Wissenschaftlichkeit, Fr. Budai († 1802), durch seine satirischen Briefe mächtig entgegenarbeitete.

[4]) Joh. Ludwig v. Schedius, schon als Zögling der evangelischen Lyceen oft zum Unterrichte an den Gymnasien von Preßburg und Oedenburg verwendet, in Göttingen noch weiter ausgebildet, erhielt nach seiner Heimkehr (1792) das Lehramt der Philologie und Aesthetik in Pest, und wirkte unermüdet auch als Gründer von Zeitschriften zur Förderung der Kenntnis Ungarn's (1797—1804), Herausgeber einer trefflichen Karte des Königreichs und seiner Nebenländer u. s. w.

[5]) Schedius wollte, daß auch an Landschulen in zwei oder drei Classen nebst den allgemein üblichen Gegenständen die deutsche und magyarische Sprache gelehrt, der Geschäftsaufsatz geübt und ein Lesebuch mit einer Anleitung zur Erwerbung der unentbehrlichsten Kenntnisse des Landmannes und einer ökonomisch-praktischen Naturgeschichte eingeführt werde, in den Städten aber die dritte Classe (mit magyarischer oder deutscher Unterrichtssprache) in 2 Jahrgänge sich auflöse, aus denen erst der Uebertritt in die eigentliche Bürgerschule oder an das Gymnasium stattfinde. Da schon in der 3. Classe der Stadtschule lateinische Grammatik gelehrt wird, ist das Gymnasium nur fünfjährig, mit Fachlehrern. Die philosophischen Obligatcurse umfassen nebst den an katholischen Anstalten üblichen Gegenständen classische und neuere Literatur und die gesammte Theologie, so weit sie nicht unmittelbar in Exegese besteht. Mädchen sollen an Landschulen mit den Knaben, in den Städten von eigenen Lehrerinnen unterrichtet werden. Das Schulsystem unterliegt nach jedem Quinquennium einer Revision.

[6]) Die Zinzaren sind Macedo-Wlachen, welche als Handelsleute nach Ungarn kommen und zerstreut in den größeren Orten des Königreichs wohnen.

Fast ebenso, wie in Ungarn, hatten sich die Unterrichtsverhältnisse in Siebenbürgen gestaltet. Hier bestanden das katholische Lyceum zu Klausenburg, an welchem Piaristen die philosophischen Obligatcurse versahen, mit den beiden Alumneen des Königs Stephan Bathory (convictus nobilium und seminarium S. Josephi), die lateinisch-katholischen Gymnasien [1]) in Hermannstadt, Karlsburg, Bistritz, Maros-Vásárhely, Udvárhely, Csik-Somlyó, Kanta, Kronstadt, und das griechisch-katholische der Basilianer in Blasendorf, die evangelisch-augsburgischen zu Hermannstadt, Mediasch, Schäßburg, Kronstadt und Bistritz (welche in ihren untersten Classen zugleich die Volksschule mitbegriffen), die reformirten Collegien zu Nagy-Enyed, Klausenburg, Maros-Vásárhely und Udvarhely [2]), die Gymnasien zu Viz-Akna, Broos, Thorda, Zilah, Déés und Kezdi-Vásárhely, das unitarische Collegium zu Klausenburg und die unitarischen Gymnasien in Toroczko, Thorda und Székely-Keresztur. Eine Landesuniversität war nicht vorhanden, obwohl M. Theresia und Joseph II. dieselbe ernstlich projectirt hatten. [3])

Nebst der Normalschule zu Hermannstadt waren allmählich auf Staatskosten 7 katholische Hauptschulen (4 derselben bei Ordenshäusern) entstanden. Der Mädchenunterricht wurde in Hermannstadt von Ursulinerinnen besorgt; an den Hauptschulen, welche nicht von Ordensgeistlichen versehen waren, bestanden eigene Mädchenlehrer. In den Trivialschulen erhielten die Kinder beider Geschlechter gemeinsamen Unterricht. Die katholischen Griechen besaßen zwei Hauptschulen, in Blasendorf und Naszod, die orientalischen Griechen aber keine derselben, obwohl mehrere ihrer Trivialschulen nach der Normalmethode eingerichtet waren, über welche ein eigener Director die Aufsicht führte, der zugleich die Präparanden bildete. Die Evangelischen augsburgischer Confession, welche meistens den „Sachsen" zugehörten, waren sehr gut mit Trivialschulen versehen, von welchen jene zu Reußmarkt, Mühlenbach, Broos, Klausenburg, Regen, Leschkirch, Großschenk und Reps sich zu Hauptschulen entwickelten; die Gymnasien mußten zugleich als Präparandien dienen. Unter den reformirten und unitarischen Volksschulen fand man nur einzelne ziemlich gut organisirte.

Besser bestellt war der Volksunterricht in den militärisch organisirten Ortschaften und Ortstheilen Siebenbürgens mit romanischer Bevölkerung. [4]) Hier gab es 9 Hauptschulen, welche sich meist der deutschen Unterrichtssprache (als der Sprache der Armee) bedienten, und mehrere romanische Trivialschulen; ihre Einrichtung entsprach der „politischen Schulverfassung". Minder erfreulich stand es in den zwei Szekler-Regimentern, innerhalb deren nur 3 deutsche Hauptschulen und die magyarischen Trivialschulen sich fanden, welchen alle Gebrechen der gleichen Anstalten in dem übrigen Szeklerlande anklebten.

In dieser Form oder Formlosigkeit bestanden die ungrisch-kroatisch-siebenbürgischen Volks- und Mittelschulen bis zur Hälfte unseres Jahrhunderts.

Im J. 1841 waren in Ungarn und den partibus adnexis:

a) philosophische Obligatcurse an der Pester Universität, an den fünf königlichen Akademien (Raab, Preßburg, Kaschau, Großwardein, Agram), an dem erzbischöf-

[1]) Das Gymnasium zu Bistritz wurde von Piaristen, jene von Csik-Somlyó und Kanta von Franciscanern besorgt; an den übrigen versah der Stadtpfarrer die Stelle des Präfecten, die Professoren waren Classenlehrer.

[2]) Die Collegien, in welchen auch die philosophischen und theologischen Studien bestanden, waren verhältnismäßig gut dotirt und mit zweckmäßigen Bibliotheken versehen. Jenes zu Nagy-Enyed war eine Schöpfung des Fürsten Bethlen-Gabor und wurde von Michael Apafi erweitert; unter den ersten Lehrern der Anstalt befand sich Martin Opitz.

[3]) Für alle Schulbücher katholischer Anstalten wurde am 20. Juni 1815 das Monopol der Klausenburger Localbuchdruckerei geschaffen.

[4]) Die Militärgrenzverfassung war nicht in einem zusammenhängenden Gebiete Siebenbürgens (von dem zweiten Romanenregimente abgesehen) eingeführt, sondern zählte 228 Ortschaften, welche theils von Provincialisten, theils von Militäristen bewohnt waren, und 60 andere, die isolirt mitten im Provinciale lagen.

lichen Lyceum zu Erlau, dem bischöflichen Lyceum in Fünfkirchen [1]), an den bischöflichen Lehranstalten zu Waizen, Stuhlweißenburg, Steinamanger, Tirnau, Neutra, Rosenau, Unghvár, Szathmár, Temesvár und Diakovár, an der Piaristen-Lehranstalt zu Szegedin, dem evangelischen Collegium A. C. zu Eperies, den evangelischen Lyceen A. C. zu Oedenburg, Preßburg, Schemnitz, Käsmark und Leutschau, den Gymnasien A. C. zu Modern und Szarvas, den reformirten Collegien zu Pápa, Sáros-Patak, Debreczin und Kecskemét, den reformirten Lyceen zu Losoncz und Szigeth, den höheren Gymnasien H. C. zu Miskolcz, Nagy-Körös und Zilah (damals wieder zu Ungarn gerechnet);

b) Gymnasialcurse an 68 katholischen Gymnasien (59 vollständigen und 9 Untergymnasien) [2]), dem evangelischen Collegium A. C., den 5 Lyceen A. C., 13 Gymnasien derselben Confession (7 vollständigen und 6 Untergymnasien) [3]), den oben angeführten helvetischen Anstalten, 5 niederen Gymnasien gleicher Confession [4]), den beiden griechisch-orientalischen Gymnasien [5]).

Der Studienplan der katholischen Anstalten wurzelte noch in der ratio educationis vom J. 1806; nur die Gehalte der Professoren und Lehrer waren wesentlich erhöht worden, indem an den Akademien die Abstufungen von 800—1000 fl. bestanden und selbst den Ordensgymnasien namhafte Subventionen aus dem Studienfond zuflossen. Um der Pluralität von Lehrsystemen an den evangelischen Gymnasien abzuhelfen, war Schedius unabläßig thätig gewesen und erwirkte im J. 1841 abermals die Annahme eines von ihm verfaßten Lehrplanes auf dem Convente zu Zay-Ugrócz; die Durchführung stieß jedoch neuerdings auf Schwierigkeiten, weil die Localconvente kraft ihrer concentrirteren Gewalt und der von ihnen herrührenden Stiftungen an den einzelnen Anstalten mehr vermochten, als die Superintendenzen [6]). Bloß an den Lyceen waren die Gymnasialclassen auch wirklich durchgängig von einander geschieden, und hatten sich allmählich Bibliotheken, Alumneen und Stipendien gebildet. Zu Oedenburg bestand auch eine Art Lehrerseminar für die übrigen Gymnasien der Confession. An jenen Anstalten erhielten die Lehrer etwas bessere Besoldungen (600—1000 fl., in Käsmark aber bloß 400 fl.), während sie sonst bis auf 200 fl. herabgiengen und den Ersatz im didactrum und den Sporteln finden mußten, somit das Lehramt einzig als Stufe zum Predigeramte anstrebenswerth fanden. Die Reformirten besaßen nebst den organisirten Gymnasien noch zeitweilige Lateinschulen, indem aus ihren Collegien nach Bedarf in

[1]) Bischof Ignaz Freiherr von Szepessy, ein warmer Förderer höherer Bildung, hatte dieses Lyceum errichtet, weil die früher in Fünfkirchen bestandene k. Akademie, schon im J. 1367 von K. Ludwig dem Großen begründet, im J. 1543 durch die Osmanen aufgelöst, nach dem Sturze ihrer Herrschaft restaurirt, vom Kaiser Franz I. nach Raab verlegt worden war.

[2]) Zu den 25 oben (S. 527) erwähnten Gymnasien der Piaristen waren noch Ofen und das neu gegründete Levenczer gekommen, wogegen das Günser an die Benedictiner gelangt war. Außer diesem und den beiden alten Benedictinergymnasien besaß der Orden noch die 5 Gymnasien zu Gran, Pápa, Preßburg, Tirnau und Komorn; die Franciscaner hatten zu den drei früheren noch 8 Gymnasien übernommen (Skalitz, Silein, Kremnitz, Neusohl, Nagy-Bánya, Arad, M. Theresiopel, Karlstadt) und die 3 neuen zu Baja, Mohács und Bartfeld begründet; Cisterzienser versahen 3 Gymnasien (zu Stuhlweißenburg, Fünfkirchen und Erlau), Prämonstratenser die 6 zu Keszthely, Steinamanger, Rosenau, Leutschau, Kaschau und Großwardein, so daß nur Jász-Berény (bald auch den Franciscanern übergeben), Unghvár, Agram, Karasdin, Fiume, Požega, Essek, nebst den neu begründeten in Félegyháza, Kaposvár und Szathmár und dem griechisch-katholischen zu Belényes der freien Concurrenz offen standen.

[3]) Die vollständigen waren Pest, Modern, Neusohl, Gömör, Dobschau, Rosenau und Szarvas, die unvollständigen Szt. Lörincz, Raab, Güns, Losoncz, Osgyan und Szt. Márton.

[4]) Halas, Kis-Kun-Szt. Miklós, Gyönk, Csurgó und Komorn.

[5]) Neusatz vollständig und Werschetz unvollständig.

[6]) Nur das Pester Gymnasium der augsburgischen Confession wurde in dieser Weise eingerichtet.

die größeren Gemeinden Rectoren gesendet wurden, welche mit Unterstützung mehrerer Gehülfen (praeceptores) in den Gymnasialgegenständen Unterricht ertheilten.

Der Besuch aller philosophischen und Gymnasialcurse im J. 1841 dürfte sich mit 23,000 Köpfen beziffern lassen, wovon etwa 3000 auf die beiden obersten Classen entfallen. [1])

Wenn den Gymnasien und philosophischen Obligatcursen außer den bestehenden Fonds auch die bereitwillige Theilnahme unterstützender Corporationen und Individuen zu Hülfe kam, so wurden die Volksschulen in dieser Beziehung ganz sich selbst überlassen. Als die Frage einer gesetzlichen Regelung ihrer obligatorischen Erhaltung nicht zu umgehen war, erklärte sich namentlich in vielen Comitatscongregationen der niedere Adel dagegen. [2]) Nur dort wo die Commassation und Segregation der herrschaftlichen und Urbarialgründe zugelassen wurde, sollte nach dem Beschlusse des Reichstags (1832—1836 Art. VI.) von der Hutweide die Competenz einer halben Ansäßigkeit für den Schullehrer ausgeschieden werden. Selbst wenn dem Lehrer ausnahmsweise eine bessere Dotation zufiel, bestand sie fast ganz aus Frucht, Wein und Holz; in den weitaus meisten Fällen war er auf den Betrieb von Landwirthschaft, Viehzucht oder Krämerei, das Dorfnotariat und die Winkeladvocatie angewiesen, um nur leben zu können.

Für die katholischen, griechisch-orientalischen und israelitischen Volksschulen wurde zwar mit a. h. Entschließung vom 21. Dec. 1846 ein der „politischen Schulverfassung" nachgebildetes systema scholarum elementarium eingeführt, blieb jedoch bei dem Widerstreben der Municipien ohne eine tiefergreifende Wirksamkeit, zumal die Schulverwaltung höchst mangelhaft organisirt war. [3]) Die Zeit der Aufnahme in die evangelischen Schulen, die Dauer des Lehrcurses, so wie die Art und Weise des Lernens und der Methode blieben völlig unbestimmt. Fast dasselbe galt von den reformirten Schulen, bei denen jedoch eine größere Gleichförmigkeit dadurch erzielt wurde, daß die Rectoren größtentheils nur zeitweilig entsendete Schüler der Collegien waren und die Lehrtradition derselben sich angeeignet hatten.

Auch vom Schulzwange wollte man nichts wissen. Wer konnte, hielt sich einen mehr oder minder schlechten Hauslehrer; der Landmann schickte sein Kind während des Halbjahrs der Feldarbeit gar nicht, im Winter höchst unregelmäßig in die Schule. Bei den Evangelischen gab die Confirmation noch einen Beweggrund an die Hand, das Kind bis zu einem bestimmten Alter in der Schule zu lassen; bei den andern Religionsbekenntnissen fiel auch dieses Motiv hinweg, nachdem das eben berührte Systemale erfolglos geblieben war. Nach einer möglichst sorgfältigen Berechnung entfielen im Durchschnitte für ganz Ungarn und Kroatien-Slavonien auf 100 schulpflichtige Kinder nur 37 schulbesuchende, und zwar

[1]) Genauer läßt sich die Ziffer nicht bestimmen, weil in den Nachweisungen mancherlei Posten zusammengezogen erscheinen. Unter den 383 Hörern der philosophischen Facultät zu Pest sind nämlich auch einzelne Hörer freier Gegenstände, unter den 1300 Zöglingen der Akademieen auch Juristen, unter den 3510 der Lyceen, Collegien u. s. w. auch Theologen und Juristen enthalten. Von den eigentlichen Gymnasialschülern entfallen 16,000 auf die katholischen, 2000 auf die evangelisch-augsburgischen, 1500 auf die reformirten, 500 auf die griechisch-orientalischen Anstalten; doch sind hier wieder die Schüler der bloß zeitweiligen Lateinschulen nicht gezählt.

[2]) Der sogenannte Cortes-Adel, welcher eigentlich dem Bauernstande angehörte und eben in jener Zeit seine unheilvolle Rolle in den Comitaten zu spielen anfieng, eiferte am meisten gegen jede Unterstützungspflicht, die durch Loszählung der privilegirten Stände von diesen Beiträgen wieder nur der misera contribuens plebs zur Last fallen sollte.

[3]) Die Ortschulaufsicht fehlte beinahe ganz, die Bezirksaufsicht wurde in den Städten meist durch die Einrichtung der Localschuldirectoren ersetzt, welche zugleich Directoren von Gymnasien oder sonst viel beschäftigte Personen waren. Eine wirkliche Controle der Schule und ihrer Leistungen gab es höchstens ausnahmsweise.

bei der lateinisch-katholischen Bevölkerung	. .	47 %
„ „ griechisch-katholischen „	. .	8½ % [1])
„ „ griechisch-orientalischen „	. .	14 % [2])
„ „ evangelisch-augsburgischen „	. .	56 %
„ „ reformirten „	. .	48 %
„ „ israelitischen „	. .	75 % [3])

Die Lehrerbildung ließ so gut, als alles, zu wünschen übrig. Bei den Evangelischen Augsburger Confession wurden zwar auch häufig die Schullehrer aus den bis zur Humanitätsclasse vorgerückten Zöglingen der Lyceen und Gymnasien ernannt. Allein selbst bei ihnen und bei den Reformirten fehlte es dabei nicht an Lehrern, welche eigentlich Handwerker waren, die eben zugleich eine Schule hielten. Weit häufiger fanden sich solche nebst verabschiedeten Soldaten, wandernden Schauspielern u. dergl. unter den Dorfschullehrern der Katholiken und Griechen, und der Unterricht, welchen sie zu ertheilen vermochten, konnte nur ein höchst dürftiger sein. [4]) Selbst die aus den Normalschulen hervorgegangenen Lehrer (die noch immer ⅘ aller Lehrindividuen bildeten) entsprachen ihrer Aufgabe wenig, weil jene Schulen längst in ihrer Entwickelung stationär geworden waren. [5])

Um diesen Uebelständen zu steuern, errichteten mehrere schulfreundliche Bischöfe Lehrerschulen; so namentlich zu Gran, Veszprim, Fünfkirchen, Raab, Zips, Erlau. Im J. 1845 beschloß endlich auch der Reichstag die Gründung von Präparandien zu Pest, Groß-Kaniža, Neuhäusel, Miskolcz und Szegedin auf Staatskosten.

Allein die Wirksamkeit dieser Anstalten, so wie die seit dem Beginne des fünften Decenniums unseres Jahrhunderts erwachende lebhaftere Theilnahme der Gesetzgebung für den öffentlichen Unterricht wurde nicht wenig gelähmt durch das rasche Umsichgreifen des Magyarismus und der gegen die zahlreichen nicht-magyarischen Bevölkerungen geübten Sprachtyrannei, welcher fast alle Sorge für die Schule nur als Werkzeug dienen mußte. [6])

[1]) Meist Ruthenen, dann Slovaken und Romanen des nördlichen Oberungarns.

[2]) Der bessere Schulbesuch des Banats wurde mehr als aufgewogen durch den höchst geringen Slavoniens, wo in der Regel erst jede sechste griechisch-orientalische Pfarrgemeinde eine Schule besaß, der Lehrer kein anderes Einkommen als 60—100 fl. bezog, und von der Gemeinde oder Einzelnen völlig abhängig war, überdies kein in der serbischen Sprache abgefaßtes Schulbuch im Gebrauche stand.

[3]) Die Israeliten ließen schon damals ihre Kinder gerne und mit vielen Kosten unterrichten, weshalb selten ein Israelite des Lesens und Schreibens unkundig blieb. Größere Gemeinden besaßen auch eigene Schulen, meist nach dem Muster der (1836 sanctionirten) Normalschule in Pest organisirt.

[4]) Als unter geänderten Verhältnissen diese Lehrer zur Ablegung einer Prüfung verhalten wurden, konnte man mit der äußersten Nachsicht kaum ¼ derselben approbiren.

[5]) Auch entfiel der Beitrag der Regierung zu den Normalschulen allmählich ganz.

[6]) Josephs II. Befehl (vom 6. Mai 1783), daß binnen 3 Jahren die deutsche Sprache in ganz Ungarn als amtliche Sprache ausschließend in Verwendung stehen solle, weckte eine heftige Reaction. Zuerst bildeten sich Sprachvereine, dann decretirte der Reichstag von 1791, daß die magyarische Sprache die eigentliche Geschäftssprache des Reiches werden solle, und führte den Unterricht in derselben als ordentlichen Lehrgegenstand für Adspiranten aller öffentlicher Aemter ein. Die ungrische Akademie, das Nationaltheater, die Journalistik förderten in den nächsten Jahrzehenten mächtig den Aufschwung der Sprache, für welche seit 1830 die Gesetzgebung Schritt vor Schritt die Alleinherrschaft erkämpfte. Vollendet werden mußte dieselbe durch den zweiten Gesetzartikel vom J. 1844, welcher sie zur ausschließlichen Geschäftssprache Ungarns erklärte, und verlangte, daß sie binnen kürzester Zeit die einzige Unterrichtssprache, die Sprache der Predigt, der kirchlichen Bücher u. s. w., auch in den nicht-magyarischen Bezirken, sein solle. Unter den Kämpfern gegen diesen Zwang ragte besonders Graf Leo Thun (in mehreren Schriften) hervor, wie denn überhaupt die Slaven Ungarns viel entschiedener, als die Deutschen, dagegen an-

In Siebenbürgen fanden sich während der gleichen Zeit:

a) philosophische Obligatcurse an dem königlichen Lyceum zu Klausenburg, den bischöflichen zu Karlsburg und Blasendorf (letzteres für katholische Griechen), den 5 Gymnasien der augsburgischen Confession, den 4 helvetischen Collegien und dem unitarischen Collegium;

b) Gymnasialcurse an 13 lateinisch-katholischen [1]), 1 griechisch-katholischen, 5 evang.-augsburgischen [2]), 5 reformirten (ohne Zilah) und 3 unitarischen Gymnasien. [3])

Der philosophische Obligatcurs beschränkte sich an den katholischen Anstalten auf Philosophie, Geschichte, Mathematik und Physik; an beiden bischöflichen Lyceen studirten auch fast nur Aspiranten des Klerikalstandes. Das vorzüglichste reformirte Collegium war jenes zu Nagy-Enyed, welches in den philosophischen Studiencurs Philologie, Chemie, Naturgeschichte und deutsche Sprache aufnahm; letzterer Unterricht fehlte auch an den übrigen Collegien nicht, weil die Candidaten der Theologie meistens ein oder das andere Jahr in Wien oder auf einer deutschen Universität zubrachten. Ein Gleiches galt von dem unitarischen Collegium; die Lehranstalten augsburgischer Confession bedienten sich ohnehin der deutschen Unterrichtssprache.

Die katholischen Lyceen standen unter der unmittelbaren Direction der Bischöfe, die Gymnasien augsburgischer Confession unter der Aufsicht der Pfarrer, die helvetischen und unitarischen Anstalten unter Inspectoren und Curatoren, welche aus den angesehenen Bürgern gewählt wurden; als oberste Schulbehörde bestand für jede der drei genannten nicht-katholischen Confessionen ihr Oberconsistorium.

Der Lehrplan der katholischen Gymnasien näherte sich der ratio educationis. Die Gymnasien der augsburgischen Confession besaßen einen gemeinsamen (zuletzt im J. 1833 revidirten, aber keineswegs vollständig durchgeführten) Schulplan, welcher namentlich die allmähliche Abtrennung der gelehrten Schulen von den elementaren im Auge behielt und den realen Studien Raum zu geben bemüht war; auch bestand an jenen Anstalten allein die Maturitätsprüfung (das Consistorialexamen) [3]). Die reformirten und unitarischen Collegien entsprachen in ihrer Einrichtung den analogen Anstalten Ungarns.

Nur die griechisch-orientalischen Bewohner Siebenbürgens besaßen keine ihrer Confession angehörige Mittelschule; selbst die Schulanstalten anderer Glaubensgenossen wurden von ihnen wenig benützt, weil ihnen ihre staatsrechtliche Stellung jeden Weg zu öffentlichen Diensten im Lande (mit Ausnahme des Militärs) verschloß.

Aber auch ihre Volksschulen waren außerhalb der militarisirten Ortschaften im mangelhaftesten Zustande, zumal selbst ihre Geistlichkeit meistens nur geringe Vorbildung besaß. Die katholischen Volksschulen waren viel besser bestellt, aber an Zahl nicht ausreichend. Am ausgebreitetsten und geregeltsten war der Volksunterricht im Lande der Sachsen, wogegen die reformirten und unitarischen Schulen theils durch Unfähigkeit der Lehrer, theils durch Mangel an Mitteln, theils durch Unzweckmäßigkeit und Unvollständigkeit der Lehrmethode zurückblieben.

kämpften. In den ungrisch-deutschen Städten kam es binnen weniger Jahre dahin, daß der deutsche Unterricht in die letzten Jahre des Volksschulbesuchs hinausgeschoben und auf das Aneignen des mechanischen Lesens beschränkt wurde. Die Agitation zur Magyarisirung der Slaven aber weckte den Widerstand der Slovaken, Kroaten und Serben, und hatte Folgen von weitreichender politischer Bedeutung.

[1]) Zu den früher genannten kam nämlich Klausenburg, Szilagy-Somlyó, Zalathna, Elisabethstadt und Gyergyó-Szt. Miklós. Die Lehrerstellen wurden (von Elisabethstadt abgesehen) durch Geistliche versehen.

[2]) Nebstdem bestanden Grammaticalschulen zu Reußmarkt, Mühlenbach, Broos, Regen, Leschkirch, Großschenk und Reps.

[3]) Doch fand sich auch an ihnen Dispens vom Griechischen, lange Dauer der Ferien, Mangelhaftigkeit der Lehrmittelsammlungen und Bibliotheken, von welchen nur die Bruckenthal'sche zu Hermannstadt eine Ausnahme machte.

Die Zahl der Volksschulen betrug im J. 1846
im Provinciale 1695 } 1986
„ Grenzgebiete 291 }

Von den schulfähigen Kindern besuchten im Provinciale etwa ²/₅, im Grenzgebiete etwa ³/₅ wirklich die Schule.

Der Suprematie des Magyarismus, welcher auch hier gewaltig um sich griff, leistete die compacte Organisation des deutschen Bürgerthums im Sachsenlande nachhaltigen Widerstand, so daß ihm nur die Anstalten des Landes der Ungarn und Szekler anheimfielen, eine gesetzliche Sanctionirung seiner Uebergriffe jedoch nicht eintrat.

Welchen Einfluß Revolution und Bürgerkrieg auf den Zustand des öffentlichen Unterrichts in den ungrisch-kroatisch-siebenbürgischen Ländern nehmen mußte, bedarf keiner weitläufigeren Auseinandersetzung. Aber eine neue Lebensperiode begann für die Entwicklung desselben, seitdem mit dem J. 1850 die Sonderstellung jener Gebiete im Kaiserstaate aufhörte. [1]) Die Energie und Ausdauer, mit welcher das Unterrichtsministerium unter Thuns Leitung sich der großen Aufgabe einer Regeneration des Unterrichts in jenen Gebieten zuwendete, leistete dort in einem Jahre mehr, als früher ein Decennium vermocht hatte.

Mit richtigem Blicke wurde die erste und hervorragendste Aufmerksamkeit der Volksschule zugewendet und vor allem, um einen sicheren Anhaltspunct für jede weitere Thätigkeit zu gewinnen, den sofort ernannten provisorischen Volksschulinspectoren eine detaillirte Conscription sämmtlicher Volksschulen aufgetragen. Bei aller Ungleichheit der Durchführung [2]) läßt sich die hohe Wichtigkeit des Resultates nicht verkennen. Man fand:

	katho-lische	griech.-orienta-lische	evangel. augs-burgische	refor-mirte	unita-rische	israe-litische
	Volksschulen					
im Districte						
Pest-Ofen	574	10	60	394	—	8
Oedenburg	1494	34	251	319	—	16
Preßburg	1132	1	327	91	—	52
Kaschau	845	—	241	359	—	—
Großwardein	426	176	—	608	—	7
in der serbischen Wojwodschaft und dem Banate	849	181	47	15	—	12
„ Kroatien	129	8	—	—	—	1
„ Slavonien	67	29	—	—	—	—
„ Siebenbürgen	657	367	461	563	116	—

Fast gleichförmig waren aber unter diesen Schulen ⁴/₅ einclassige [3]); abgesonderte Mädchenschulen zählte man in Ungarn 394, im Temesvárer Verwaltungsgebiete 22, in Kroatien-Slavonien 13, in Siebenbürgen 195.

[1]) Von Ungarn wurde Kroatien und Slavonien als gleichberechtigtes Kronland, und das Banat mit der serbischen Wojwodschaft als ein eigenes Verwaltungsgebiet ausgeschieden; Ungarn selbst zerfiel in die 5 Verwaltungsgebiete von Pest-Ofen, Oedenburg, Preßburg, Kaschau und Großwardein. In Siebenbürgen hörte die Bevorrechtung der recipirten Nationen und Confessionen auf, auch erlosch die Militarisirung der Ortschaften und Ortschaftstheile des Grenzgebiets.

[2]) Im Preßburger Districte, wo eine eigene Instruction das Geschäft regelte, im Pest-Ofener und Oedenburger, wo im allgemeinen die untergeordneten Organe der Verwaltung mit besonderer Umsicht vorgiengen, war das Ergebnis ein ziemlich befriedigendes; hingegen wurden im Kaschauer einige evangelische, im Großwardeiner manche griechisch-orientalische Schulen übergangen. In beiden letztgenannten Districten war auch die Zählung der schulfähigen Kinder sehr mangelhaft und mußte aus dem eben damals vorgenommenen Census ergänzt werden.

[3]) Als Hauptschulen konnte man allenfalls betrachten: in Ungarn 393, in der Wojwodschaft und dem Banate 26, in Kroatien und Slavonien 12, in Siebenbürgen 47.

Der Unterrichtssprache nach waren hiervon:

	deutsch	slavisch	magyarisch	romanisch	gemischt [1])
im Pest-Ofener Districte	53	39	811	—	143
„ Oedenburger „	510	79	1336	—	243
„ Preßburger „	89	949	459	—	106
„ Kaschauer „	93	638	556	—	158
„ Großwardeiner „	32	6	822	246	111
in der serb. Wojwodschaft und d. Banate	204	196	77	15	112
„ Kroatien	—	100	—	—	33
„ Slavonien	3	57	—	—	36
„ Siebenbürgen	455	—	949	742	18

Die Erhebung der Einkünfte des Lehrpersonals [2]) erstreckte sich auf Siebenbürgen nicht; das durchschnittliche Einkommen belief sich

im Pest-Ofener Districte auf . . . . 125 fl.
„ Oedenburger „ „ . . . . 135 fl.
„ Preßburger „ „ . . . . 150 fl.
„ Kaschauer „ „ . . . . 90 fl.
„ Großwardeiner „ „ . . . . 152 fl.
in der serbischen Wojwodschaft und
„ dem Banate auf . . . . 210 fl.
„ Kroatien-Slavonien auf . . . 250 fl. [3])

Was endlich den Schulbesuch anbelangt, so entfielen auf je 100 Kinder des gleichen Geschlechts im schulpflichtigen Alter [4])

[1]) Diese gemischten theilten sich in:

	deutsch-slavische	deutsch-magyarische	deutsch-magyarisch-slavische	magyarisch-slavische	magyarisch-romanische	deutsch-magyarisch-romanische	slavisch-romanische
Pest-Ofen	6	75	22	39	—	1	—
Oedenburg	51	174	12	6	—	—	—
Preßburg	30	8	21	46	1	—	—
Kaschau	27	18	16	97	—	—	—
Großwardein	—	22	2	16	44	20	7 ruth. r.
Wojwodschaft und Banat	12	60	29	9	—	2	—
Kroatien	26	—	2	2	—	—	3 kroat.-it.
Slavonien	34	—	1	1	—	—	—
Siebenbürgen	—	—	—	—	18	—	—

[2]) Die Zahl desselben umfaßte:

	Katecheten	Lehrer	Gehülfen	Lehrerinnen
in Ungarn	5324	7935	782	90
„ der Wojwodschaft und dem Banate	467	732	88	5
„ Kroatien-Slavonien	212	238	4	23

[3]) Die Minima des durchschnittlichen Einkommens fanden sich in den Comitaten zwischen der Donau und Theiß mit 45—100 fl., und in den vorwiegend ruthenischen Comitaten mit 50—80 fl. Die Schulen ganzer Bezirke der letztgenannten Gegend blieben noch hinter dem Durchschnittseinkommen zurück.

[4]) Die Differenz gegen die auf S. 536 mitgetheilten Ziffern sind hauptsächlich aus den Nachwirkungen der Revolution und des Kriegs zu erklären, von welchen namentlich einzelne Nationalitäten und Confessionen besonders hart betroffen worden waren.

	schulbesuchende Knaben	schulbesuchende Mädchen
im Districte Pest-Ofen	51	40
Oedenburg	61	47
Preßburg	50	36
Kaschau	30	22
Großwardein	30	24
in der serbischen Wojwodschaft und dem Banate	43	29
in Kroatien-Slavonien	11 (zusammen)	
„ Siebenbürgen	26 (zusammen)	

Wenn man auch diese Ziffern auf Religionsbekenntnisse und Nationalitäten vertheilte, so stellte die schulbesuchende Jugend Percente der schulpflichtigen dar

	bei der lateinisch katholischen Bevölkerung	bei der griechisch katholischen Bevölkerung	bei der griech. orientalischen Bevölkerung	bei der evangel. augsburgischen Bevölkerung	bei der reformirten Bevölkerung	bei der unitarischen Bevölkerung	bei der israelitischen Bevölkerung
in Ungarn	50	32	24	63	60	—	35
„ der Wojwodschaft und dem Banate	44	31	24	60	59	—	44
„ Kroatien und Slavonien . . .	12	—	6	—	—	—	—
„ Siebenbürgen	27	22	17	66	26	25	—

	bei der deutschen Bevölkerung	bei der slavischen Bevölkerung	bei der magyarischen Bevölkerung	bei der romanischen Bevölkerung	bei der israelitischen Bevölkerung
in Ungarn	67	42	55	28	35
„ der Wojwodschaft u. d. Banate	56	25	32	38	44
„ Kroatien-Slavonien . . .	—	11	—	—	—
„ Siebenbürgen	60	—	26	20	—

Die Thätigkeit der Schulräthe[1]) richtete sich zuerst auf Vermehrung der Schulen und Classen, bessere Stellung der Lehrer, Erweiterung der Schulgebäude u. s. w. Sie begegneten hierbei bald der größten Bereitwilligkeit der Gemeinden, die unentbehrlichen materiellen Mittel herbeizuschaffen. In dem einzigen Jahre 1851 wurden in Ungarn nahe an 27,000 fl. in einmaligen Leistungen für Schulzwecke bestimmt, 43,000 fl. an jährlichen Beiträgen zugesichert, von den letzteren auch für die serbische Wojwodschaft und das Temeser Banat 26,000 fl., für Kroatien-Slavonien 16,000 fl. der Volksschule zugeführt. Die sächsische Nation Siebenbürgens wendete den durch Errichtung der k. k. Verwaltungsbehörden disponibel gewordenen Ertrag ihres Vermögens dem öffentlichen Unterrichte zu, so daß 11,000 fl. Jahresdotation speciell auf die Volksschule (ohne Rücksicht auf Nationalität und Confession) entfielen. Bei verschiedenen

[1]) Die Schulräthe für katholische Schulen gehörten durchgehends der höheren Geistlichkeit an. Die thätigsten unter den kath. Schulinspectoren waren, nebst Haas in Ofen, Sterne u. J. Greschner in Oedenburg, J. v. Kozaček in Preßburg, S. Schmidt in Großwardein, J. Kümmer in Temesvár, Fr. Sladovic in Agram, J. Feßztl in Hermannstadt; unter den evangelischen J. Mikulás in Ofen, J. Schuller und P. Baßzits in Hermannstadt; unter den griechisch-orientalischen D. Joannesku in Großwardein, G. Ratoževic und C. Joannovic in Temesvár.

Anlässen wurden beträchtliche Summen, welche in Staatsobligationen deponirt waren, für die Volksschule bestimmt. [1]) Unter den Einzelpersonen, welche sich der Schule werkthätig annahmen, ragten namentlich der Primas Szitowsky [2]), die Erzbischöfe von Erlau, Kalocsa und Agram, die Bischöfe von Waizen, Veszprim, Neutra, Neusohl, Zips, Großwardein, Csanád, Karlsburg [3]), Erzherzog Albrecht [4]), der Herzog von Sachsen-Koburg-Kohary [5]), Fürst Liechtenstein, die gräflichen Familien Batthyány, Brunswik, Draskovic, Károlyi, Freiherr von Sina, größere Fabriksbesitzer [6]), manche Seelsorger [7]) hervor.

Um Lehrkräfte zu gewinnen, wurden mit theilweise beträchtlichen Kosten Lehrer aus den westlichen Ländern herbeigezogen Da es an Präparandien für Lehrerinnen bisher gänzlich gefehlt hatte, so mußten meistens weibliche Orden die größeren neuen Mädchenschulen übernehmen. [8]) Die allmähliche Einführung der Orts- und

[1]) So wurde die Contribution von 1,000,000 fl., welche F.-Z.-M. Baron Haynau der ungrischen Judenschaft für ihre hervorragende Theilnahme am Aufstande auferlegte, schließlich der Errichtung israelitischer Musterhauptschulen zugewendet. Ebenso wurden aus Anlaß der Vereitlung des Attentats, bei der Vermählung Sr. Majestät, bei Geburt des Kronprinzen, aus dem Grundentlastungsertrage, sowie aus der Subscription auf das Nationalanlehen namhafte Beträge für Schulstiftungen gewidmet.

[2]) Johann Szitowsky, selbst Sohn eines Lehrers, in den Jahren 1809—1827 Professor der Mathematik und Theologie, seither Bischof zuerst in Rosenau, dann (1838) in Fünfkirchen, endlich (1849) Reichsprimas, widmete einen großen Theil seiner Einkünfte für Schulstiftungen, Unterstützung von Lehramtscandidaten, Gründung eines Pensionsfonds für Wittwen und Waisen von Volksschullehrern u. dgl. Gleich seinem Vorgänger Szepessy hatte er als Bischof von Fünfkirchen insbesondere die deutschen Schulen in den Comitaten Tolna und Baranya erfolgreich gefördert. Noch als Primas erbaute und dotirte er die großartige Mädchenschule in Fünfkirchen.

[3]) Erzbischof Bartakovics von Erlau vermehrte die Zahl der Dechante, um die Districts-Aufsicht organisiren zu können, und errichtete zuerst in Ungarn die Dignität der Scholasterie; für Schulzwecke spendete er mehr als 120,000 fl. Bischof Roskovanyi in Waizen widmete jährlich einen beträchtlichen Theil seiner Einkünfte zu Schulzwecken, namentlich 1700 fl. zu Prämien für Förderung des Schulwesens. Bischof Ranolder in Veszprim, welcher jährlich 4000 fl. für Lehrerdotationen und eine gleiche Summe für Schulbauten sicherstellte, schenkte überdies 15,000 fl. für Schulstiftungen und dotirte mit dem Domcapitel gemeinsam die Hauptschule. Bischof Szaniszló von Großwardein schenkte dem Unterstützungsfond für Volksschullehrer 5000 fl. und widmete 36,000 fl. für sonstige Schulzwecke. Der siebenbürgische Bischof Haynald, welcher sich selbst die Oberaufsicht über die katholischen Schulen des Großfürstenthums vorbehielt, stiftete die Mädchenschule in Klausenburg, berief Ursulinerinnen aus Bayern mit dem bekannten Pädagogen Rauchenbichler nach Siebenbürgen und schenkte binnen 4 Jahren 26,000 fl. zu Schulstiftungen und 3000 fl. für einen Lehrerpensionsfond.

[4]) Die ererbten Sachsen-Teschen'schen Besitzungen reihten den Erzherzog Generalgouverneur auch den größten Grundherren Ungarns an.

[5]) Jene jüngere Linie des koburgischen Herzogshauses, welcher die portugiesische Dynastie zugehört, ist durch Vermählung ihres Gründers mit der Erbtochter des Fürsten Kohary in Ungarn reich begütert.

[6]) Miesbach gründete bei seiner Ziegelei nächst der Landeshauptstadt eine Schule, eine Fabrikschule entstand in der Baumwollspinnerei in Majk, eine ähnliche für die Kinder von Bergleuten in Tokod u. s. f.

[7]) Der Pfarrer Santa zu Palotas errichtete und dotirte Schulen auf seine Kosten, Dompropst Farkas in Stuhlweißenburg gründete mit einem Aufwande von mehr als 60,000 fl. eine Mädchenschule, das Domcapitel von Erlau bestimmte 10,000 fl. für eine neue Volksschule u. s. w.

[8]) Englische Fräuleins in Pest, Fünfkirchen, Balassa-Gyarmat, Erlau; Ursulinerinnen in Großwardein; barmherzige Schwestern in Veszprim, Pinkafeld, Neutra, Agram, Diakovár; Canonissinnen de notre dame in Stuhlweißenburg und Preßburg; Schulschwestern in Kalocsa, Temesvár und Umgebung. Mit fast allen diesen klösterlichen Lehranstalten waren Pensionate und Erziehungsanstalten verbunden. Die barmherzigen Schwestern in Agram errichteten auch eine Präparandie, jene in Pest und Veszprim hielten Sonntagsschulen für Dienstmägde.

Bezirksschulaufsicht förderte ungemein den wirklichen Schulbesuch der schulpflichtigen Kinder, auf welchen zugleich die energische Einwirkung der neuen k. k. Verwaltungsbehörden mächtigen Einfluß nahm. [1]) Die lange Unterbrechung des Schulbesuchs an den Landschulen, welche meist alljährlich von März bis November gedauert hatte, hörte großentheils auf, der Unterricht im Schönschreiben, Zeichnen und Gesang fand zum ersten Male in der ungrischen Volksschule Eingang, die bisher nahezu unbekannte Sonntagsschule nicht nur in den größeren Gemeinden Anklang. Die Lehrer mußten sich wieder daran gewöhnen, durchgehends den Unterricht zu ertheilen; den Gehülfen wurde eine selbständigere Stellung zugewiesen, dagegen das längst bestandene Verbot der Verbindung des Dorfnotariats mit einem Lehrerposten seit 1853 allmählich durchgeführt. [2]) Die zahlreich sich bildenden Schulbibliotheken förderten namentlich die brach liegende Fortbildung des Lehrerstandes; mit dem Jahre 1856 entstand auch ein ungrischer „Schulbote“, tanudai lapok. [3])

Wenn Oedenburg und seine vorwiegend deutsche Nachbarschaft in der raschen Entwicklung der Volksschule allen anderen Landestheilen vorangieng [4]), so trat bald das Pest-Ofener Verwaltungsgebiet in die erste Linie ein, wo Schulrath (Kovács und nach ihm) M. Haas [5]) den mächtigsten Impuls gab. In einem Quinquennium stieg die Zahl der kath. Schulen um 50%; viele Schulen wurden überdies um 1—3 Classen erweitert, so daß über 500 neue Lehrerstellen zur Besetzung kamen. Die Städte Pest, Ofen, Waizen, Gran, Totis, Stuhlweißenburg, Kalocsa, Szegedin, Hódmezö-Vásárhely, Csongrád, Nagy-Körös, Szolnok, Jász-Berény, Gyöngyös, Erlau u. a. [6]) giengen mit dem besten Beispiele voran. Innerhalb 5 Jahren wuchsen die Leistungen des Districts für Schulzwecke um 1,000,000 fl. an einmaligen und 200,000 fl. an jährlich zugesicherten

[1]) Wiederholt wurde namentlich im ersten Beginne des neuen Systems den politischen Behörden die eifrigste Mitwirkung zur Erzielung eines fleißigen Schulbesuchs auferlegt (z. B. 20. Juli 1850, 8. Januar, 20. Juli und 19. December 1851) und der Eifer, welchen diese neu organisirten Behörden an den Tag legten, war so groß, daß in einzelnen Comitaten (z. B. Somogy) nahezu alle schulpflichtigen Kinder die Schule besuchten.

[2]) Auch die Cantationen wurden abgestellt, die dafür üblichen Geschenke pauschalirt. Ebenso verschwand, ohne Benachtheiligung der Lehrer, der alte Gebrauch, daß jedes Schulkind ein Scheit Holz zur Beheizung des Schulzimmers bringen mußte.

[3]) Ein slavisches Schulblatt erschien zu Ofen.

[4]) Schon im J. 1851 begann in der Stadt Oedenburg die Abhaltung der Lehrerconferenzen, der vor 1848 bestandene Lehrerverein trat wieder in Wirksamkeit, die Klosterschule zählte im J. 1851 über 300 Schülerinnen. In Neusiedl am See entstand im selben Jahre ein Verein zur Förderung des Wiederholungsunterrichts und zur Verbreitung der Obstbaumpflege. Während der Jahre 1853—1856 steuerten die Gemeinden des Oedenburger Districtes, wenn man die Jahresleistungen capitalisirt, nahe an 2,500,000 fl. für Schulzwecke bei. Das Verwaltungsgebiet war das erste, in welchem das Institut der Ortsschulaufsicht seine vollständige Durchführung fand.

[5]) Michael Haas, von 1837 bis 1846 Professor der Geschichte an der Akademie zu Fünfkirchen, von der Bürgerschaft dieser Stadt sodann zum Pfarrer erwählt, bewies sich schon in seiner damaligen Stellung (zugleich auch Localvolksschuldirector) als einen warmen Freund der Volksschule, sah aber die Früchte seiner Wirksamkeit in den Revolutionsjahren fast vernichtet. Sein persönlicher Einfluß war es besonders, welcher seine schulräthliche Thätigkeit so erfolgreich gestaltete.

[6]) Die Stadt Pest fixirte die Gehalte ihrer Volksschullehrer mit 300—800 fl. nebst Wohnung, Beheizung und Schulgeldbezug. Für den Wiederholungsunterricht bewilligte die Commune Remunerationen und Localitäten; auf Antrag der Handels- und Gewerbekammer richtete sie neben dem Sonntagsunterrichte auch Abendschulen ein. Im J. 1853 besuchten 5544 Kinder die öffentlichen Volksschulen der Stadt, im J. 1855 stieg diese Zahl bereits auf 6650 (wobei noch 1800 ohne Unterricht blieben), 2410 besuchten die Sonntagsschulen. Mit der ersten abgehaltenen Lehrerconferenz (17. Nov. 1853) verband Haas die Gründung eines Leichen- und Wittwen-

Entrichtungen.[1]) Fast jedes Jahr brachte 20 Neubauten und 50 Erweiterungsbauten von Volksschulen. Der Wiederholungsunterricht nahm einen sehr raschen Aufschwung, zumal viele Gemeinden Remunerationen dafür zu zahlen sich bereit erklärten. Lehrerpensionsfonds entstanden allmählich in sämmtlichen Theilen des Verwaltungsgebiets.

Eine ganz neue Schöpfung waren die Puszta- oder Tanya-Schulen, welche den zahlreichen Kindern auf den vereinzelten, weit auseinander liegenden Gehöften namentlich der s. g. Extravillangründe der niederungrischen Städte[2]) die erste Möglichkeit einer Theilnahme am Volksschulunterrichte gewährten. Szegedin gab das Beispiel einer ausreichenden Fürsorge, welchem sich sofort andere Gemeinden anschlossen.[3]) Wo man stabile Lehrer anzustellen nicht vermochte, behalf man sich mit ambulanten, und die Bischöfe von Waizen und Csanád errichteten eigene Missionen aus dem Franciscanerorden für die Bewohner der Steppen. Nach kaum 5jähriger Thätigkeit für diese Anstalten bestanden ihrer nahe an 100[4]) für Gegenden, deren Kinder bis dahin gänzlicher Verwilderung anheimgefallen waren.

Vereins. Ofen erhöhte mit einer Mehrausgabe von 3600 fl. die Lehrerdotationen, begründete Schulbibliotheken und Lehrmittelsammlungen, errichtete eigene Schulen für die zerstreut liegenden Gehöfte außerhalb der Stadt. Pest verausgabte jährlich 75,000 fl., Ofen 34,000 fl. für die Volksschulen. Die deutschen Gemeinden des Pest-Piliser, Graner und Stuhlweißenburger Comitates bewährten thatkräftig ihre alte Liebe zur Volksschule. Czegléd verwandelte 200 Joch Hutweide in Aecker (die einen Werth von nahe an 200,000 fl. besaßen) und bestimmte den Ertrag derselben zur Vermehrung der Volksschulen. Totis verband mit seiner Volksschule eine Fortbildungsanstalt für das bürgerliche Leben und beseitigte selbstthätig die zahlreichen Winkelschulen. Waizen und Gran brachten wiederholt große Opfer für Schulbauten und andere Schulzwecke. Stuhlweißenburg erhöhte alle Lehrergehalte, remunerirte den Wiederholungsunterricht mit je 120 fl., und besaß bald in 15 Schulen nahe an 3000 Schüler. Auch Moór entwickelte große Thätigkeit. Im Heveser Comitate wurden die Strafgefangenen zur Verfertigung von Schulbänken in Anspruch genommen.

[1]) Die jährlich wiederkehrenden Baarauslagen für Lehrer allein stiegen innerhalb eines Quinquenniums von 147,166 fl. auf 530,841 fl. Die Lehrergehalte wurden dadurch bis auf je 200 fl. und 300 fl. erhöht.

[2]) Szegedin allein besitzt ein derartiges Stadtgebiet von beiläufig 13 Quadratmeilen, auf welchem vor dem J. 1853 über 2000 Kinder ohne allen Unterricht aufwuchsen. Aber auch Jász-Berény, Kalocsa u. v. a. sind von ausgedehnten Puszten und Kecskemét ist von einem Weichbilde von mehr als 12 Quadratmeilen umgeben, ohne daß früher außerhalb der geschlossenen Orte eine Vorsorge für die Volksschule getroffen war.

[3]) Szegedin, welches auch die Gehalte an der eigentlichen Stadtschule verbesserte, eine Schulbibliothek begründete, eine Mädchenschule in das Leben rief und den Wiederholungsunterricht eröffnete, theilte die Extravillangründe in 20 (später 21) Schulbezirke von je 200 Gehöften, errichtete für jeden ein Schulhaus mit Garten und Baumschule und dotirte den Lehrer mit 100 fl. (späterhin 200 fl.) aus der Gemeindecasse, während die Tanyabewohner 200 fl. für ihn beisteuern mußten. Kecskemét, welches von seiner Gemeindeweide über 250 Joch für Zwecke der katholischen und reformirten Schulen ausschied und von dem Pachtschillinge seiner Pusztеn jährlich 21,000 fl. zu Schulzwecken votirte, wirkte mit dem Erzbischofe von Kalocsa und andern Großgrundbesitzern zusammen, um auf der berüchtigten Haide 16 Schulen in das Leben zu rufen. Auch in den jazygischen und kleinkumanischen Gemeinden wurden überall Schulgründe ermittelt. Hódmezö-Vásárhely errichtete allein 10 Pusztaschulen. Auf den Pusztеn von Kalocsa entstanden 15 Schulen, welche sofort von 2000 Kindern besucht wurden, mit Baumschulen. — Um die Kinder, welche meist über Mittag in der Schule blieben, im Winter in die Schule zu bringen, stifteten die Pusztabewohner Schulschlitten; sehr häufig kamen Jünglinge von 18 bis 19 Jahren, um die Schule zu besuchen, fast überall wurde der Wiederholungsunterricht eingeführt. Der Erzherzog Generalgouverneur, welcher sich lebhaft für diese Anstalten interessirte, leistete namhafte Beiträge für Lehrmittel. Die Stadt Szegedin veröffentlichte Jahresberichte über das Gedeihen ihrer Schulanstalten.

[4]) Worunter 3 mit deutscher, alle übrigen mit magyarischer Unterrichtssprache.

Das Verwaltungsgebiet von **Preßburg** folgte in der Thätigkeit für das Schulwesen nach, indem namentlich für die ganz zurückgebliebenen slovakischen Volksschulen bis hinauf in die Comitate Arva-Thurócz und Liptau energische Sorge getragen wurde. Jährlich wurden auch hier durchschnittlich 15 Neubauten und doppelt so viele bedeutendere Adaptirungen von Schulhäusern vorgenommen. Die größeren Städte Preßburg, Tirnau und Komorn, aber auch die kleineren Orte St. Georgen, Freistadtl, Karpfen u. a. thaten das Möglichste. Im **Kaschauer** Verwaltungsgebiete drang der Eifer für die Schulreform von den Zipser deutschen Gemeinden bis in die Bergwälder der Marmaros. Eben so leuchtete dem sehr vernachläßigten **Großwardeiner** Districte die Stadt Großwardein mit ihrem Beispiele vor, so daß ihre Schulen bald als Musteranstalten gelten konnten, welchen die Gemeinden lateinischer und griechischer Katholiken wetteifernd nachstrebten. Bis nach Arad hinab wurden die Winkelschulen allmählich beseitigt. [1])

Das in theresianischer Zeit so regsam gewesene **Banat** erwachte zu neuem Eifer für die Schule; die im Kriege zerstörten Gebäude wurden hergestellt, neue errichtet, andere vergrößert. [2]) Keine zahlreichere Gemeinde blieb ohne Schulerweiterung, selbst der verhältnismäßig arme Lugoser Kreis strengte alle Kräfte an, in den deutsch colonisirten Strecken der anderen Kreise gründeten sogar Dorfschaften für sich Hauptschulen. Auch hier wurde in den Gehöften der Saláschen ein Ambulando- oder Excurrendounterricht eingeführt. Der Wiederholungsunterricht fand raschen Eingang.

Selbst **Kroatien-Slavonien** strebte nicht zurückzubleiben; in dem einzigen Jahre 1852 wurden gegen 50 neue katholische Schulen errichtet, innerhalb 6 Jahren die Summe der jährlichen Leistungen für Schulzwecke um fast 90,000 fl. erhöht, wozu noch einmalige Leistungen von mehr als 300,000 fl. kamen. [3]) Die griechisch-orientalischen Gemeinden zeigten sich allmählich geneigt, etwas für die Volksschule zu thun. [4]) Auch in Kroatien entstand ein Schulblatt: napredak (Fortschritt).

In allen diesen Ländern thaten sich durch ihre Sorge um den Unterricht ihrer Kinder die **israelitischen** Gemeinden hervor. So beseitigten Pest, Waizen, Totis, Pápa, Móór, Kécskemét, Szolnok, Gyöngyös, Miskolcz u. v. a. im Pest-Ofener

[1]) Bis zum J. 1856 waren 7 lateinisch-katholische Hauptschulen errichtet, sämmtliche Trivialschulen organisirt, die Abhaltung der Lehrerconferenzen vorgezeichnet. Der griechisch-katholische Bischof spendete über 60,000 fl. für Schulzwecke und berücksichtigte namentlich die Bedürfnisse der romanischen Bevölkerung. Auch der Zustand der griechisch-orientalischen Schulen war bald in erfreulichem Fortschritte begriffen: bis zum J. 1858 wurden 150 neue Schulen in das Leben gerufen, Schulgebäude hergestellt oder erweitert, Lehrergehalte erhöht, der Schulbesuch vermehrte sich um das Anderthalbfache.

[2]) Schon im J. 1854 bestanden in der Wojwodschaft und im Banate nur mehr 2 katholische Pfarren ohne öffentliche Volksschule. Bis dahin waren jährlich 20 Neubauten, 20 größere Adaptirungen für Schulzwecke durchgeführt worden, so daß die ohnehin nicht geringe Zahl der katholischen Volksschulen noch um 1/5 wuchs. Im Beckereker Kreise ließ sich der Vorsteher persönliche Einwirkung auf Förderung des Schulbesuchs sehr angelegen sein, im Zomborer wurde ein Strafgeld von 1 1/4 fl. für jede ungerechtfertigte Absenz eingehoben. Die Lehrerdotationen wurden in allen wohlhabenden Gemeinden auf mindestens 300 fl. erhöht. Die Städte M. Theresiopel und Zombor, mit einem Gebiete von 20 und 6 1/2 Quadratmeilen, begannen mit Errichtung von Pusztaschulen.

[3]) Die Zahl der katholischen Volksschulen verdoppelte sich in nur 5 Jahren, und der Besuch derselben stieg bis nahe an 30% der schulpflichtigen Kinder, obwohl noch über 900 Ortschaften mit 20,000 schulpflichtigen Kindern uneingeschult blieben. Die katholischen Gemeinden Kroatiens sind dabei theilweise sehr dürftig.

[4]) Die Pakracer griechisch-orientalische Gemeinde mit ihrem Bischofe gieng voran. In Slavonien hatte sich bis zum J. 1856 die Zahl der griechisch-orientalischen Schulen von 2[illegible] auf 41 erhöht, der Schulbesuch war bis auf 17 % der Schulpflichtigen gestiegen.

Verwaltungsgebiete ihre ungesunden Localitäten, schlechten Bücher, unverläßlichen Lehrer und das Uebermaß von 8—9 Stunden täglichen (meist hebräischen) Unterrichts. Im Pest-Ofener und Oedenburger Gebiete entstanden je 38 [1]), im Preßburger 30, im Banate 9, in Kroatien-Slavonien 3 neue israelitische Schulen, die vielen Winkelschulen verschwanden; selbst in Großwardein errichtete die israelitische Gemeinde eine Hauptschule. [2])

Auch die bisher ganz vernachläßigten Zigeunerkinder wurden der Schule zugeführt und nahmen insbesondere im Pest-Ofener Gebiete eifrig am Unterrichte Theil. [3])

Wenn Siebenbürgen im Aufschwunge seiner der katholischen Schulverwaltung unterstehenden Volksschulen etwas hinter Ungarn und seinen ehemaligen Nebenländern zurückblieb, so trug theils die verhältnismäßig geringe Zahl der lateinischen Katholiken (11%), theils der Umstand die Schuld, daß dort erst ungleich später die Nachwehen des Bürgerkriegs, durch welchen viele Gemeinden in vernichtender Weise betroffen wurden, überwunden waren. [4]) Erst seit dem J. 1855 machte sich auch dort und namentlich im Lande der Szekler ein Fortschritt bemerkbar, welche infolge eines Aufrufs des Bischofs zur Gründung einer Hauptschule und Präparandie in Csik-Somlyó über 70,000 fl. zusammen brachten. Klausenburg, Hermannstadt und Kronstadt wetteiferten mit den ungrischen Städten.

Die Gesetzgebung hinsichtlich der Volksschule beschränkte sich anfänglich auf die Festhaltung des Grundsatzes, daß für die der katholischen Schulaufsicht unterstehenden Schulen (lateinisch- und griechisch-katholische, griechisch-orientalische und israelitische) in Ungarn, der Wojwodschaft und dem Banate, Kroatien und Slavonien das systema scholarum elementarium die Richtschnur der Regelung und Entwicklung bilde. [5])

Doch wurde schon mit kaiserlicher Verordnung vom 14. März 1851 das Schulbücherwesen für die ungrisch-kroatisch-siebenbürgischen Länder nach den Grundsätzen organisirt, welche für die deutsch-slavisch-italiänischen Länder in Geltung standen. [6]) Dechant E. Mészáros übernahm die Bearbeitung der Fibel und der Lesebücher für Schulen mit magyarischer Unterrichtssprache; ihm schloßen sich andere Pädagogen an, während die Schulräthe St. Iliasevic und Natosevic, Bischof Athanackovic u. m. a. die Bearbeitung der kroatischen und serbischen Schulbücher übernahmen, die Schulräthe Joanneskn, Papp-Szilagy und Vászits für den dringendsten ersten Bedarf der romanischen Volksschulen sorgten, nach und nach auch eine Umarbeitung der

[1]) Die Raaber Hauptschule zeichnete sich bald durch ihre Einrichtung und Dotation aus.

[2]) Die Reise des Monarchen, welcher überhaupt sehr angelegentlich die Volksschulen untersuchte und förderte, im J. 1857 bot Anlaß zur Errichtung der schon erwähnten 5 israelitischen Hauptschulen.

[3]) Jener Zeitraum, in welchem die Heimatsgesetze und Paßvorschriften strenger gehandhabt wurden, bewirkte, daß viele der 60,000 Zigeuner, welche sich in Ungarn und seinen ehemaligen Nebenländern herumtrieben, der Gewohnheit des Nomadisirens zu entsagen anfiengen und namentlich außerhalb jener Länder wenig gesehen wurden. In Siebenbürgen schritt sogar die Verwandlung jenes (dort weit mehr als 80,000 Köpfe zählenden) Stammes in Ackerbauern („Neubauern") ziemlich rasch fort.

[4]) Die Aufhebung der Militärgrenzverfassung wirkte sogar im ersten Momente nachtheilig auf einzelne Ortschaften, welche jetzt ihre Schulen verfallen ließen.

[5]) So wurde auf dasselbe verwiesen in dem Resumé aller Pflichten politischer Behörden rücksichtlich der Volksschule (M. E. vom 16. Juli 1851), in der Frage der Anstellung eigner Katecheten an Hauptschulen (21. Febr. 1854), wegen der Formen der Entlassung von Lehrindividuen (3. Jan. 1855 und abermals 22. Sept. 1857) u. s. f.

[6]) Hiermit erloschen die bisherigen Privilegien der Druckereien zu Pest und Klausenburg; aber auch die Drucklegung von Fibeln, Sprach-, Lese- und Rechenbüchern zu Sáros-Patak und Debreczin sollte aufhören. Unbefugter Nachdruck der Schulbücher wurde noch speciell untersagt (23. Jan. 1855.)

gelieferten Bücher in Angriff nahmen. [1]) Religionsbücher für serbische Volksschulen wurden hergestellt; jene für evangelische blieben den Druckereien der beiden Confessionen überlassen. — Das System der Armenbüchervertheilung trat sofort (18. Aug. 1853 und 1. Mai 1854) in das Leben, und schon im J. 1854 erfolgte die erste Gratisbücherversendung nach Ungarn. [2])

Außerdem wurden vorerst nur die alten Verordnungen auch für Ungarn und seine ehemaligen Nebenländer erneuert und eingeschärft, wornach Akatholiken nicht als Lehrer an katholischen Schulen oder als Inhaber von Erziehungsanstalten für Katholiken zulässig seien, katholische Kinder nur ausnahmsweise in nicht katholischen Volksschulen oder Privaterziehungsanstalten Aufnahme finden sollten. Ebenso wurde den Landesbehörden die strenge Ueberwachung der mächtig aufgewucherten Privatlehranstalten zur Pflicht gemacht, jede Vermehrung derselben untersagt und die möglichste Verminderung anempfohlen. [3])

Bald aber fand sich die Regierung veranlaßt, direct durch die Einflußnahme auf die Lehrerbildung einzuwirken. Wenn man anfänglich Privatprüfungen der Lehramtscandidaten zuließ (10. Juli 1851) [4]) und späterhin die Entsendung von Candidaten an Präparandien anderer Länder begünstigte [5]), so konnte dies auf die Dauer nicht ausreichen. Demnach wurde vorerst die Arader griechisch-orientalische Präparandie mit Aufnahme des Unterrichts in der Kalligraphie und deutschen Sprache bestätigt (21. Dec. 1853) [6]), hierauf aber (17. Febr. 1854) eine katholische mit Berücksichtigung aller Anforderungen der Zeitverhältnisse zu Werschetz im Banate in das Leben gerufen. [7]) Dieser folgte (mit A. h. Entschließung v. 14. Dec. 1854) die Begründung von 11 ähnlichen Präparandien für männliche Candidaten und einer für Lehrerinnen in Ungarn (Pest, Gran, Fünfkirchen, Oedenburg, Raab, Tirnau, Neusohl, Kaschau, Großwardein, Szathmár, Kalocsa — Pest) [8]), worauf die Zurück-

[1]) Schon im J. 1856 lieferte der Wiener Schulbücherverlag 169,240 magyarische und 18,366 romanische Schulbücher allein nach Ungarn.

[2]) Im Pest-Ofener Districte wurden schon für 1854 über 6000 Gratisbücher vertheilt. Auch viele Gemeinden verwendeten von nun an nicht unbeträchtliche Beträge auf die Anschaffung von Schulbüchern für Kinder, welche nicht in die Armenbetheilung einbezogen werden konnten.

[3]) 6. Febr. und 24. Okt. 1851, 6. Mai, 20. und 21. Oct. und 31. Dec. 1853, 24. Juli 1854, 21. und 27. Oct. und 21. Nov. 1856.

[4]) Den ohne Lehrfähigkeitszeugniß bereits angestellten Lehrern, sowie den Gehülfen wurde zugestanden, ohne Besuch eines Präparandencurses eine solche Prüfung abzulegen.

[5]) So wurden wiederholt romanische Lehramtscandidaten aus Siebenbürgen mit Stipendien nach Wien und Prag entsendet, zwei kroatisch-slavonische Präparanden in gleicher Weise stipendiirt.

[6]) Sie zählte im J. 1855 schon 191 Zöglinge.

[7]) Werschetz, von jeher ein wichtiger Verkehrspunct des Banats, hatte schon vorlängst bereitwillig Opfer für Schulzwecke gebracht und die erste Bürgerschule der östlichen Provinzen errichtet. Die Grundzüge für die Einrichtung des zweijährigen pädagogischen Curses daselbst (M. E. vom 17. Febr. 1854) fassen so vollständig alle gesetzlichen Bestimmungen über derlei Anstalten zusammen, daß sie den Normalvorschriften beigezählt werden. Bereitwillig unterzogen sich die Lehrer der Präparandie der Aufgabe, auch für bereits angestellte Lehrindividuen kürzere Curse zu halten und die fähigeren hierdurch zur Ablegung der Prüfung vorzubereiten.

[8]) Die Activirung der Präparandien gab neuerdings dem höheren Klerus und den Gemeinden Anlaß, nicht unbedeutende Opfer zu bringen. Der Primas, die Bischöfe von Fünfkirchen, Rosenau, Zips und Csanád schenkten gegen 50,000 fl. meist zur Begründung von Stipendien. Die Pester katholische Gemeinde verband mit der Präparandie eine Musterhauptschule, und Haas brachte durch Sammlungen die Mittel zur Errichtung eines Pädagogiums zusammen. Die israelitische Gemeinde zu Pest stiftete Freitische für Präparanden ihres Glaubens. Andere Gemeinden des Verwaltungsgebietes subscribirten für Stipendien. — Späterhin wurde auch noch gestattet, daß die Szegediner Lehrerbildungsanstalt fortbestehe und eine für Erlau und für Zips in das

legung des Präparandencurses als ausnahmsloses Erforderniß für weltliche Lehrer oder Lehrerinnen vorgezeichnet (5. Jan. 1855) und die Zulassung von Privatprüfungen mit Nachsicht des Besuchs der Präparandie mit dem Schlusse des Jahres 1856 eingestellt wurde.[1]) Hieran reihten sich im J. 1858 die Präparandien von Agram und Diakovár. Weiter folgten die griechisch-katholischen Lehrerbildungsanstalten zu Unghvár und Großwardein, endlich eine solche zu Nászod in Siebenbürgen, während die beiden lateinisch-katholischen von Hermannstadt und Csik-Somlyó den Kreis dieser Institute abschloßen.

Eine weitere Normalvorschrift betraf die Einrichtung des Wiederholungsunterrichts in Ungarn und seinen ehemaligen Nebenländern.[2]) Sehr bezeichnend bürgerte sich für denselben der gesetzliche Name in diesen Ländern niemals ein, da die Zöglinge meistentheils nicht bereits Erlerntes zu wiederholen oder fortzubilden hatten; man nannte ihn nur die Sonntagsschule.

Der erste wichtigere Fall, für welchen auch die ungrisch-kroatisch-siebenbürgischen Länder sofort der allgemeinen Gesetzgebung in Volksschulsachen unterzogen wurden, betraf die definitive Organisirung des Institutes der Schulräthe (28. Aug. 1854).[3]) Die Normalvorschrift für die Bildungscurse der Lehrer an Bürgerschulen (2. Nov. 1854) konnte mehr für eine die Mittelschule betreffende gelten; unmittelbar das Wesen der Volksschule berührte der Minist. Erlaß vom 26. Apr. 1855, welcher die Normalvorschrift für Einrichtung von Hauptschulen jenseits der Leitha verbindlich erklärte.[4])

Ein weiterer Schritt zur Verähnlichung der beiderseitigen Volksschulgesetzgebung lag in der Ordnung der Schulverwaltung, deren Regelung nach den Grundsätzen der „politischen Schulverfassung“ für Ungarn, die Wojwodschaft und das Banat, Kroatien und Slavonien als Princip ausgesprochen wurde. Nachdem die Theilung der Schulaufsicht zwischen geistlichen und weltlichen Organen überhaupt festgestellt worden war (28. Juni 1855), verfügte das Ministerium obligatorisch die Einführung der weltlichen Ortschulaufseher (10. Juli 1855), ordnete alle katholischen und israelischen Volksschulen eines Bezirks dem Dechante unter (2. Juli 1855)[5]) und schlug dem Monarchen die Ernennung von Schulenoberaufsehern vor, welche auch für sämmtliche Diöcesen erfolgte. Die Instructionen für diese Schulverwaltungsorgane wurden in so engem Anschluße an die Formen der deutsch-slavischen Länder zusammen-

Leben trete. Die Bestimmungen für die Organisation dieser Präparandencurse vom 20. Jan. 1856 behaupten gleichfalls allgemein normativen Charakter.

[1]) Auch die ungrischen Präparandien ertheilten freiwillig einen praktischen Unterricht an die Candidaten solcher Privatprüfungen. Späterhin wurde jener Termin noch bis in den Sommer 1858 erstreckt.

[2]) Für Ungarn 31. März 1854, für Kroatien-Slavonien 22. Mai 1855 und 1856, für Siebenbürgen 30. Nov. 1856. Speciell wurde die Ertheilung des Religionsunterrichtes an solchen Schulen für eine Obliegenheit der Ortsseelsorger erklärt (27. Jan. 1854). Nur für das Banat und die Wojwodschaft gestattete man die Dispens der Fischerlehrlinge und der weiter entfernt wohnenden Müllerlehrlinge von der Sonntagsschule (29. März 1855).

[3]) Selbstverständlich wurde auch die Instruction vom 24. Juni 1855 den Schulräthen der ungrisch-kroatisch-siebenbürgischen Länder vorgezeichnet.

[4]) Ebenso waren die Ferien an den Hauptschulen durch ein allgemeines Gesetz normirt worden (5. März u. 23. Apr. 1855). Doch forderte jener Erlaß zur Aeußerung auf, ob bezüglich der Anwendung der Normalvorschrift sich Anstände ergeben und welche Modificationen derselben als zweckdienlich erscheinen. Auch die Formularien für die Zustandsberichte bezüglich der Hauptschulen fanden sofort Anwendung (4. Juni 1855 und 15. Sept. 1856).

[5]) Infolge dessen sollten auch die Localschuldirectoren, wo sie noch fortbestanden, den Schulbezirksaufsehern sich unterordnen (10. und 22. Aug., 17. Sept. 1855). Das Bedenken, welches der Bischof von Waizen gegen die Einflußnahme auf israelitische Volksschulen erhob, wurde mittelst einer eigenen Erläuterung für ungegründet erklärt; doch wurde jene Einflußnahme von einem nicht geringen Theile der Dechanten abgelehnt.

gestellt, daß sie für letztere den Werth von Normalvorschriften besitzen. [1]) Für Siebenbürgen wurde mindestens principiell die Anbahnung der gleichen Einrichtungen als wünschenswerth erklärt. (30. Nov. 1856). [2])

Eine weitere Consequenz lag in der Ausdehnung des Gesetzes über Privatprüfungen an Volksschulen (24. Mai 1856) auf die ungrisch-kroatisch-siebenbürgischen Länder.

Endlich wurde auch in Siebenbürgen das Schulgeld, welches in Ungarn und seinen ehemaligen Nebenländern zufolge des systema scholarum für alle der katholischen Schulaufsicht unterliegenden Schulen bereits bestand, in gleicher Weise vorgeschrieben (25. Juni 1856), in Ungarn, dem Temesvárer Verwaltungsgebiete und Kroatien-Slavonien aber die Errichtung von Schulfassionen [3]) angeordnet (20. Sept. 1856), in Siebenbürgen in Aussicht gestellt (30. Nov. 1856).

Die Normalvorschrift über Abhaltung von Lehrerconferenzen trat nun gleichfalls vollständig in Wirksamkeit (14. Jan. 1857), die Anstellung der Directoren, Katecheten und Lehrer [4]) sollte genau nach den Principien der „politischen Schulverfassung“ stattfinden (27. Oct. 1857 und 12. März 1858) [5]), die Normalvorschrift über Privatanstalten im Gebiete der Volksschule erhielt bei ihrer Erlassung verbindliche Kraft für die ungrisch-kroatisch-siebenbürgischen Länder (2. und 20. Oct. 1858). Ebenso wurden die Grundsätze der „politischen Schulverfassung“ für die Beaufsichtigung der griechisch-orientalischen Volksschulen in jenen Ländern für maßgebend erklärt (23. Febr. 1859).

Die Einbeziehung der katholischen, griechisch-orientalischen und israelitischen Volksschulen Ungarns, der Wojwodschaft und des Banats, Kroatien-Slavoniens und Siebenbürgens in das System der allgemeinen Unterrichtsgesetzgebung des Kaiserstaats konnte mit dem J. 1859 für durchgeführt gelten, und so wenig es dabei an Klagen über allzu directes Eingreifen der politischen Behörden [6]), über die neuen Formen der Schulverwaltung und über allzu starke Begünstigung des Unterrichts in der deutschen Sprache [7]) fehlte, so wenig entzog man sich der allgemeinen Anerkennung, daß der

[1]) Instructionen vom 10. Juli 1855 für die Ortsschulaufseher, vom 15. Oct. 1857 für die Ortsseelsorger, vom 28. Dec. 1855 für die Schulbezirksaufseher; Rundschreiben des Unterrichts-Ministers an die ungrischen Bischöfe vom 11. April 1858 (in einzelnen Puncten erläutert am 23. Aug. 1859), Instruction für Hauptschuldirectoren vom 21. Oct. 1858.

[2]) Auch folgte schon am 19. Apr. 1858 die Weisung, mit Ernennung der Ortsschulaufseher vorzugehen.

[3]) Obgleich das nächste Ziel der Fassionen in Sicherstellung der äußern Verhältnisse der Schule lag, so kamen sie doch besonders dem Lehrerstande zu Gute, weshalb nun auch die Regelung der Lectical- und Stolgebühren für die Lehrer in ihrer Eigenschaft als Meßner und Organisten eintrat (8. Apr. 1857), die Aufgebung des Notariats, so weit es dem Schuldienste abträglich erschien, mit aller Strenge gefordert (23. Juli 1857) und der gleichzeitige Besitz einer Privatschule unbedingt verboten wurde (23. Mai 1858).

[4]) Hauptsächlich bei diesem Puncte hatte man bisher stets nur auf das systema verwiesen und seine Grundsätze als maßgebend angesehen.

[5]) Die dem Vorschlage, den Ordinariaten die selbständige Prüfung der Präsentationen und Ausfolgung der Anstellungsdecrete nicht zuzugestehen, entgegentretenden Bedenken wurden in dem Erlasse vom 12. Febr. 1858 ausführlich entwickelt. Einige Erläuterungen des Gesetzes wurden noch am 16. und 19. Febr. 1859 hinausgegeben.

[6]) Die Energie der politischen Behörden der östlichen Länder, deren Leitung großentheils in den Händen von Beamten aus westlichen Provinzen lag, förderte allerdings wesentlich die Zwecke des öffentlichen Unterrichts.

[7]) Diese unleugbare Thatsache fand ihren ersten Grund darin, daß anfänglich die Schulbücher in den Landessprachen fehlten, man sich demnach der deutschen Fibeln und Lesebücher bedienen mußte. In vielen Gemeinden kam dazu auch in späteren Zeiten die Einsicht in das Wünschenswerthe der Kenntnis dieser Sprache. Aber auch im Wege der Vorschrift wurde bei allen Stadt-

Zustand der an die katholische Schulaufsicht gewiesenen Anstalten ein wesentlich besserer geworden sei. Die für sie erwachte werkthätige Theilnahme versprach, noch weitere Früchte zu tragen.

An dem Grundsatze festhaltend, daß die Volksschule in erster Linie eine confessionelle Anstalt sei, hatte die Regierung sich der Einmischung in die Angelegenheiten der evangelischen und unitarischen Schulen enthalten. Nur die Erklärung derselben zu Hauptschulen wurde an die allgemeinen Normen gebunden (28. Aug. 1855), die bisher übliche bloß zeitweise Anstellung von Lehrern für unzuläßig erklärt. Aber selbst hinsichtlich der Einführung von Schulbüchern wurde die bisherige Form der Entscheidung aufrecht erhalten und nur die Anempfehlung der in anderen Provinzen eingeführten zugelassen (8. Jan. 1858), die Ernennung der Lehrer und Gehülfen aber bloß insoferne an eine bestimmte Form gebunden, als sie die Militärbefreiung in Anspruch nehmen wollten (28. Febr. 1859).

Da sich die Ordnung der evangelischen und unitarischen Kirchenangelegenheiten von einem Jahre zum andern hinausschob, so blieb das Bestreben, dem Volksschulwesen größere Sorgfalt zuzuwenden, stets vereinzelt. An jenem Bestreben fehlte es nicht. Die evangelischen Oberconsistorien von Siebenbürgen baten selbst um die Erlaubnis, Lehrerconferenzen abzuhalten; im Pest-Ofener Districte wuchs die Zahl der Schulen augsburgischer Confession um 25, jene der reformirten um 20 %, und die ersteren erreichten auch einen ziemlich vollzähligen Besuch, in anderen Theilen der ungrisch-siebenbürgischen Länder fand im minderen Maße doch eine Vermehrung der Schulen statt, auch die Zahl der Classen vermehrte sich überall. Die Stabilisirung der Lehrer trug allmählich ihre Früchte. Nur der Mangel eines allgemein festhaltbaren Lehrplans störte das Zusammenwirken der verschiedenen Gemeinden, für deren Ineinandergreifen auch die Organe der Schulaufsicht zu einem nicht geringen Theile außer Kraft blieben.

Da die statistischen Nachweisungen über die Volksschulen in Ungarn erst nach dem Abschluße ihrer Reform geregelt werden sollten, diese aber unterbrochen wurde, so läßt sich nur annähernd sagen daß im J. 1858 bestanden:

	katholische	griech. orientalische	evangel. augsburgische	reformirte	unitarische	israelitische
im Pest-Ofener Verwaltungsgebiete . . .	876	12	77	477	—	59
„ Oedenburger „ . . .	1557	37	263	340	—	54
„ Preßburger „ . . .	1338	1	364	93	—	131
„ Kaschauer „ . . .	1115	—	240	353	—	7
„ Großwardeiner „ . . .	437	326	—	657	—	7
in der serbischen Wojwodschaft und im Temeser Banate	529	595	61	22	—	43
in Kroatien und Slavonien	298	88	—	—	—	4
„ Siebenbürgen	830	573	529	603	107	3

Was den Besuch dieser Volksschulen betrifft, so wurde derselbe bezüglich der nichtkatholischen Schulen nicht durchgehends sichergestellt. Nimmt man die ermittelten Gesammtziffern als das Minimum des wirklich stattgehabten Besuchs an, so entfielen auf je 100 Schulpflichtige desselben Geschlechts schulbesuchende:

und Hauptschulen als Lehrziel für dieselbe die Gewandtheit in der deutschen Umgangssprache, das Lesen und Verstehen der in derselben verfaßten Schulbücher und das orthographische Schreiben bezeichnet (13. Febr. 1856), die Abfassung eigener Lesebücher zu diesem Behufe veranlaßt.

	Knaben	Mädchen
im Pest-Ofener Verwaltungsgebiete	70	56
„ Oedenburger „	84	72
„ Preßburger „	58	44
„ Kaschauer „	47	35
„ Großwardeiner „	41	30
in der Wojwodschaft und dem Banate	71	41
in Kroatien	13	
„ Slavonien	23	
„ Siebenbürgen	62	43

Der hierin liegende ungeheure Fortschritt des Volksschulwesens innerhalb so weniger Jahre bedarf keiner weiteren Erläuterung. [1])

Für die Regelung des Gymnasialwesens Ungarns, der serbischen Wojwodschaft und des Temeser Banats, Kroatiens und Slavoniens wurde sofort den Schulräthen, welche auch die Mittelschulen zu überwachen hatten, der Organisationsentwurf als Richtschnur vorgezeichnet. Die confessionelle Trennung sollte nämlich allerdings auch hier nicht bei Seite gesetzt werden, jedenfalls aber der kirchliche Einfluß in zweiter Linie stehen, so daß der Staat nur denjenigen Anstalten das Recht der Ausstellung gültiger Zeugnisse einräumte, welche in allen wesentlichen Puncten jenem Entwurfe sich anschlößen (7. Sept. 1850).

So wenig es an widerstrebenden Gemüthern fehlte, erkannte doch die große Mehrheit der Fachmänner den ungeheuren Fortschritt an, welcher in der neuen Basis des Gymnasialunterrichts lag. [2]) Die Lehrkörper der katholischen Gymnasien suchten den Lectionsplan dem Organisationsentwurfe in verschiedener Weise anzupassen, und selbst die Corporationen, denen die Anstalten zugehörten, entzogen sich der möglichsten För-

[1]) Will man den Schulbesuch in seine geographischen Elemente auflösen, so bilden in Ungarn die Comitate Preßburg, Wieselburg, Oedenburg, Beszprim, Gran, Stuhlweißenburg, Tolna und Baranya eine zusammenhängende Gruppe, deren Schulbesuch (beide Geschlechter zusammengefaßt) zwischen $^3/_4$ und $^9/_{10}$ aller Schulpflichtigen sich bewegte. Sowie diese Comitate durchgehends solche sind, in welchen die deutsche Bevölkerung eine bedeutende Rolle spielt, so reihte sich ihnen noch die Zips mit 79 % der schulpflichtigen Knaben und 67 der schulpflichtigen Mädchen an. Zunächst denselben standen, und wieder mit ihnen und unter sich zusammenhängend: Eisenburg, Raab, Komorn, Pest-Pilis, Szolnok, Heves, Neográd, Hont, Gömör und Liptau, welche zwischen $^6/_{10}$ und $^7/_{10}$ der schulpflichtigen Kinder wirklich zur Schule sandten. Auf der entgegengesetzten Seite der Stufenleiter fand sich die Marmaros (den anstoßenden Theilen Galiziens und der Bukowina vergleichbar), wo 23½ Knaben und 11 Mädchen von je 100 Schulpflichtigen des gleichen Geschlechts zur Schule kamen. Auch in der Wojwodschaft ragte der Zomborer Kreis, wo die deutsche Bevölkerung mit magyarischer und serbischer gleich einflußreich erschien, mit $^2/_3$ Schulbesuchenden hervor, während der Lugoser mit vorwiegend romanischer nicht die halbe Stärke dieses Schulbesuchs erreichte. Die beiden Kreise des ehemaligen Sachsenlandes, Hermannstadt und Bistritz, zählten 70 % schulbesuchende Kinder, wogegen die fast ganz romanischen Kreise Broos und Karlsburg um 30 % schwankten. Selbst in Slavonien wog das Esseker Comitat, mit einem stärkeren Procente deutscher Bewohnerschaft, noch namhaft vor. — Selbstverständlich ist hier überall nicht bloß vom Besuche von Schulen, welche sich der deutschen Unterrichtssprache bedienten, sondern vorzugsweise von nicht-deutschen Schulen die Rede, so daß nur der geistig anregende Einfluß des deutschen Bevölkerungselements aus diesen Thatsachen neuerdings hervorspringt.

[2]) Unter den eingebornen Wortführern des neuen Systems beleuchtete dasselbe am fruchtbringendsten der Großwardeiner Professor R. Kádas in dem ersten Jahresberichte des Gymnasiums und das „Sendschreiben an eine ungrische Dame", welches in der Gymnasial-Zeitschrift 1851 S. 592 ff. auszugsweise mitgetheilt wurde.

derung dieser Aufgabe nicht. [1]) Da ihr von sämmtlichen Anstalten beider evangelischen Confessionen nur das Untergymnasium in Oberschützen nachkam, so wurden (10. Sept. und 3. Oct. 1851) alle anderen insolange für Privatanstalten erklärt, bis sie ihre Reorganisation bewerkstelligt haben würden. Auch wurden die Maturitätsprüfungen, welche durch die Lehr- und Lernfreiheit der Hochschulen nothwendig geworden waren, schon mit dem Schluße des J. 1851 (allerdings mit Beschränkung auf Religionslehre, Latein, Mutter- oder Unterrichtssprache und auf das im eben beendeten Schuljahre Vorgetragene aus dem Griechischen, der Geographie, Geschichte und Physik) eingeführt und zu diesem Behufe 8 Prüfungscommissionen niedergesetzt. [2]) Mit dem J. 1852 wurde den Prüfungsgegenständen auch die Mathematik beigefügt und der Prüfungsstoff jedes Lehrgegenstands etwas erweitert.

Weil die Organisirung der einzelnen Gymnasien aber einen sehr verschiedenen Gang einschlug, so wurde für das J. 1853 bereits ein allgemeiner Lectionsplan vorgezeichnet, wornach dann das Griechische in die Maturitätsprüfung einbezogen werden konnte (19. Mai 1853). Auch das Gesetz über die Prüfung der Candidaten des Gymnasiallehramts wurde für verbindlich für jene Länder erklärt (25. Nov. 1852) und nur den Candidaten, welche ihre Vorbildung nach dem früheren Systeme innerhalb derselben erlangt hatten, einige Erleichterung gewährt.

Als die wirksamste Propaganda für die Vorzüge des neuen Lehrsystems aber trat die Errichtung einzelner Staatsgymnasien in das Leben, deren Lehrkräfte hauptsächlich aus erlesenen Individuen der deutsch-slavischen Länder genommen wurden. So schon im J. 1852 die Gymnasien zu Preßburg und Ofen, im J. 1853 jene zu Neusohl, Kaschau, Leutschau, im J. 1854 zu Unghvár.

Die Definitiverklärung des Gymnasiallehrplans (Allerh. Entschließung vom 9. Dec. 1854) bezog sich sofort auch auf Ungarn und seine ehemaligen Nebenländer. Zur Regelung der äußerst verwickelten Sprachverhältnisse wurde dabei (1. Jan. 1855) der Grundsatz aufgestellt, daß als Unterrichtssprache im Untergymnasium vorwiegend die Muttersprache der Mehrzahl der Schüler in Anwendung zu bringen sei, im Obergymnasium hingegen vorwiegend die deutsche Sprache und zwar mindestens in der obersten Classe für alle Gegenstände, mit Ausnahme der Religionslehre und der Muttersprache und ohne Ausschluß aushülfsweiser Benützung dieser letzteren Sprache. [3]) Bei Regelung des Gebührenstandes (18. Nov. 1855) wurden die Staatsgymnasien zu Ofen, Preßburg, Kaschau, Leutschau und Agram in die I., alle übrigen in die III. Classe eingereiht. Den anderen Gymnasien wurde der Auftrag ertheilt, daß sie bis zum J. 1860 mindestens 4 geprüfte Lehrer besitzen müßen. Mit der Min.-Verordnung vom 5. März 1857 wurde an allen Gymnasien Ungarn's und des Temesvárer Verwaltungsgebiets, welche ganz oder theilweise aus Staatsmitteln zu erhalten sind, ein Schulgeld von 8 fl. 40 kr. eingeführt.

Nachdem sich von den evangelischen Gymnasien bis dahin nur weitere zwei — die reformirten zu Nagy-Körös (vollständig) und Höld-Mezö-Vásárhely (vierclassig) — dem Organisationsentwurfe gefügt, die Anstellung geprüfter Lehrer verbürgt, sich der k. k. Schulbehörde untergeordnet und die zur Erhaltung der Anstalt erforderlichen

[1]) Das Erzstift Martinsberg ging ungeachtet seiner vielfältigen Verluste und Lasten mit dem besten Beispiele in Reorganisation und Dotation des Oedenburger Gymnasiums voran. Nur die Franciscaner zu Jász-Berény waren nicht im Stande, den gestellten Anforderungen sofort nachzukommen, weshalb dieses (erst später an den Orden gelangte) Gymnasium das Oeffentlichkeitsrecht zeitweise verlor.

[2]) Von 719 Schülern der VIII. Classe unterzogen sich 454 der Prüfung, welche 362 Approbationen, allerdings bei Anlegung des instructionsmäßig vorgezeichneten gelindesten Maßstabs, ergab.

[3]) Die deutsche Sprache wurde zugleich als unbedingt obligater Gegenstand erklärt, welcher zusammen mit der Muttersprache in jeder Classe 5 wöchentliche Lehrstunden einzuräumen seien. Auch wurde sie unter die Gegenstände der Maturitätsprüfung aufgenommen und die Kenntnis derselben und ihrer Literatur mindestens für das specielle Fach eines Lehramtscandidaten zur Bedingung der Lehrbefähigung gemacht.

Mittel ausgewiesen hatten [1]), so ließ die Regierung zwar das Bestehen aller übrigen unangetastet, erklärte aber auch, daß sie binnen eines gewissen Termins das Werk ihrer Neugestaltung zu beendigen oder den Namen von Gymnasien abzulegen hätten. Im J. 1855 beendeten nur noch die vollständigen Gymnasien augsburgischer Confession zu Oedenburg und Eperies, die reformirten zu Debreczin (vollständig) und Szigeth (vierclassig) ihre Umgestaltung; im J. 1856 folgte das vollständige augsburgische Gymnasium in Käsmark, im J. 1857 jenes von Rosenau und die reformirten von Kecskemét (vollständig) und Kis-Kun-Halas (vierclassig). Mit dem J. 1857 trat aber auch die Weisung in Kraft, daß alle anderen evangelischen Gymnasien diesen Namen abzulegen hätten, und nur mit Rücksicht auf eine demnächst anzuhoffende Neugestaltung wurden die Untergymnasien augsburgischer Confession zu Pest, Gyönk, Leutschau, Igló und Neu-Verbász und das vollständige zu Szarvas, die Untergymnasien helvetischer Confession zu Kis-Uj-Szállás, Kun-Szt.-Miklós, Csurgó und Szathmár, und die vollständigen zu Miskolcz, Pápa und Sáros-Patak, endlich die sechsclassige gemeinsame Anstalt beider Confessionen zu Rima-Szombat im Besitze jenes Namens gelassen, jedoch des Oeffentlichkeitsrechts verlustig erklärt. Auch blieb den übrigen Anstalten die Möglichkeit, durch eine Reorganisation wieder in den Kreis der Gymnasien einzutreten.

Da auch dem Neusatzer griechisch-orientalischen Gymnasium das Oeffentlichkeitsrecht entzogen wurde, so besaßen das Oeffentlichkeitsrecht im J. 1859:

	Katholische Gymnasien			Evangelische Gymnasien	
	Staats-	comm., erzbisch. und Stiftungs-	Ordens- [2])	A. C.	H. C.
im Pest-Ofener Verwaltungsgebiet	1	1	11	—	4
„ Oedenburger „	—	2	9	2	—
„ Preßburger „	3	1	4	—	—
„ Kaschauer „	3	—	4	3	1
„ Großwardeiner „	1	2	4	—	1
in der serb. Wojwodschaft und dem Temeser Banat	—	2	3	—	—
„ Kroatien und Slavonien	5	—	1	—	—

Bezüglich der siebenbürgischen Gymnasien wurde keine definitive Verfügung getroffen, so daß nebst dem als Mutteranstalt eingerichteten Staatsgymnasium in Hermannstadt das Piaristengymnasium in Klausenburg, 5 von Weltgeistlichen versehene

[1]) Doch waren die Opfer, welche bis dahin auch schon von anderen Gemeinden für ihre Gymnasien gebracht wurden, nicht unbedeutend. Wenn man die Jahresleistungen capitalisirt, so waren für jene beiden Gymnasien 235,000 fl. aufgewendet worden. Allein ebenso erhielten die reformirten vollständigen Gymnasien von Kecskemét und Miskolcz eine Aufbesserung von nahezu 90,000 fl. und 70,000 fl., jene von Sáros-Patak und Szigeth 50,000 und 22,000 fl., das vierclassige von Kis-Kun-Halas aus dem Ertrage zweier Puszten 62,000 fl., jene zu Kis-Uj-Szállás fast 40,000 fl., die vollständigen Gymnasien Augsburger Confession zu Rosenau, Eperies, Käsmark und Leutschau zusammen über 150,000 fl., das beiden Confessionen angehörige von Rima-Szombat, mit welchem jene zu Gömör und Osgyan vereinigt wurden, 40,000 fl.

[2]) Von diesen 36 Gymnasien besaßen die Piaristen (mit dem neu errichteten Groß-Beckereker) 17, die Benedictiner 6, die Cisterzienser 2, die Prämonstratenser 5, die Franciscaner 6. Den Piaristen war auch das Communalgymnasium in Szegedin, den Franciscanern in Arad anvertraut. Hingegen erloschen die Gymnasien zu Priwitz, Rosenberg, Pudlein und Zeben, die scholae grammaticae zu St. Georgen, Karpfen und Bries; Ofen und Schemnitz giengen in weltliche Hände über. Ebenso geschah es mit dem Benedictiner-Gymnasium zu Preßburg, während das Tirnauer gleich dem Cisterzienser-Gymnasium zu Fünfkirchen an Weltgeistliche kam. Die Prämonstratenser verloren Kaschau und Leutschau und übernahmen das Gymnasium zu Eperies von den Franciscanern, deren Anstalten zu Mohacs, Skalitz, Silein, Kremnitz, Bartfeld erloschen, während die zu Neusohl und Baja in weltliche Hände übergiengen.

lateinisch-katholische, das griechisch-katholische zu Blasendorf, das griechisch-orientalische in Kronstadt, je 5 evangelische Gymnasien augsburgischer und helvetischer Confession und 3 unitarische das Oeffentlichkeitsrecht übten.

Wenn aber schon in den deutsch-slavisch-italiänischen Ländern der neue Lehrplan auf manche Schwierigkeit stieß, so traten dieselben Elemente der Opposition auch jenseits der Leitha auf. Nur wirkten sie dort um so kräftiger, als mindestens in Ungarn die leitenden Organe beider evangelischer Confessionen sich dem Widerstande anschloßen und in den Ordenscorporationen die extrem-nationalen Bestrebungen zahlreiche Schützer und Förderer fanden. So wenig man Grund hatte, die Zahl der Gymnasien mit ausschließend deutscher Unterrichtssprache übermäßig hoch zu finden [1]), so wurden doch zuerst gegen dieselbe und zwar selbst zu Gunsten der einst üblich gewesenen deutsch-lateinischen Mischsprache Stimmen laut. [2]) Dann kamen die Klagen wegen der Einführung des Griechischen, wegen des Fachlehrersystems und der Ueberbürdung der Schüler. Bis zum J. 1859 unterzogen sich nur 3 Lehrer von Ordensgymnasien und ebenso viele von evangelischen Gymnasien der Befähigungsprüfung. Das Ministerium selbst sah sich veranlaßt, die Bestimmungen der Verordnung vom 1. Jan. 1855 hinsichtlich der deutschen Unterrichtssprache außer Kraft zu setzen (8. Aug. 1859), und die Feststellung der Unterrichtssprache am Obergymnasium, bei Aufrechthaltung des obligaten Unterrichts und der Maturitätsprüfung aus dem Deutschen, jenen Corporationen anheimzugeben, welchen die Erhaltung der betreffenden Anstalt obliegt.

Minderes Widerstreben fanden die neueren Gymnasialeinrichtungen in Siebenbürgen, da namentlich die evangelischen Gemeinden des Sachsenlandes auf Seite der Freunde dieser Verbesserung standen, sie am meisten sich auch dem Geiste der neueren Institutionen assimilirten [3]), auch die deutsche Unterrichtssprache bei ihnen stets aufrecht erhalten geblieben war. Nur die Verzögerung der Entscheidung über das Oeffentlichkeitsrecht wirkte hemmend auf die gleichmäßige Durchführung der Reorganisation zurück.

Im J. 1859 bestanden:

	öffentliche		mit	
	vollständige	Unter-	Lehrern	Schülern [4])
	Gymnasien			
im Pest-Ofener Verwaltungsgebiet	8	10	192	3400
„ Oedenburger „	5	8	144	1949
„ Preßburger „	5	4	97	1579
„ Kaschauer „	8	3	134	2345
„ Großwardeiner „	5	3	91	1936
in der serbischen Wojwodschaft und dem Temes. Banate	2	3	53	1098
„ Kroatien und Slavonien	4	2	78	1047
„ in Siebenbürgen	16	6	282	4018

[1]) Durch die Errichtung eines zweiten Gymnasiums in Pest waren derselben allmählich 16 geworden (die Staatsgymnasien in Ofen, Pest, Preßburg, Kaschau und Leutschau, die Ordens-Gymnasien in Oedenburg, Güns, Ungrisch-Altenburg, Schemnitz, Temesvár, Groß-Bečkerek und Karlstadt, das Communalgymnasium in Lugos, die evangelischen Gymnasien in Oberschützen, Eperies und Käsmark), wogegen 4 (darunter das wieder errichtete, nunmehr k. k. in Skalitz) vorwiegend der slovakischen, je 2 der kroatischen und serbischen, je 1 der italiänischen und romanischen, alle übrigen der magyarischen Sprache sich bedienten. Von einer strengen Durchführung des Erlasses vom 1. Jan. 1855 war keine Rede.

[2]) Der Programmaufsatz des Lehrers am erzbischöflichen Gymnasium zu Tirnau, C. Hidásy, „de stilo bene latino" eröffnete den Kampf. Die trefflichen Bemerkungen, welche Linker und Bonitz über denselben in der G.-Z. 1858 S. 92 ff. brachten, riefen nun das Pamphlet her-

Bei der Maturitätsprüfung wurden in Ungarn 490, im Temesvárer Verwaltungsgebiete 20, in Kroatien und Slavonien 29, in Siebenbürgen 130 für reif erklärt.

Vollkommen freie Hand hatte die Regierung nur bei der Organisirung der Realschulen. Vor dem J. 1848 hatte in den ungrisch-kroatisch-siebenbürgischen Ländern eine einzige Realschule bestanden, jene zu Preßburg [1]). Nun aber wurde der Wunsch, solche Anstalten zu besitzen, um so lebhafter, je mehr die städtischen Gemeinden fühlten, daß die technisch-commercielle Entwicklung ihrer Länder noch weitaus nicht einmal jene Stufe erreicht habe, auf welcher sie in den deutsch-slavisch-italiänischen Ländern stand.

Im Laufe eines Decenniums entstanden zwei vollständige Staatsrealschulen in Ofen und Kaschau, 3 Staatsunterrealschulen in Kremnitz, Kecskemét und Agram [2]), 4 communale Realschulen, und zwar eine vollständige zu Pest [3]), 3 Unterrealschulen im Banate zu Zombor, Groß-Kikinda und Werschetz, endlich 6 von evangelischen Gemeinden der augsburgischen Confession begründete: die vollständigen zu Neusohl und Hermannstadt, die Unterrealschulen zu Oberschützen, Miskolcz, Schäßburg und Kronstadt. In allen diesen, so wie in der Preßburger Anstalt, wurde das Statut möglichst vollständig durchgeführt, die Lehrkräfte, namentlich in Ofen, Pest, Preßburg und Kaschau, größtentheils aus den westlichen Ländern herbeigezogen.

Der Besuch dieser Anstalten zeigte, wie sehr sie zum Bedürfnisse geworden waren. Im J. 1859 bestanden:

vor: „de stultitia quorundam, qui se Ciceronianos vocant“, das zu Pest (1858) gedruckt und in einer Fülle von Exemplaren unentgeltlich über ganz Ungarn verbreitet wurde.

[3]) Die hohe katholische Geistlichkeit, welche bezüglich der Volksschulen so eifrig das Streben der Regierung unterstützte, stand in Ungarn, der Wojwodschaft, in Kroatien und Siebenbürgen entschieden auf Seiten der Gegner der Gymnasialreform.

[4]) Unter denselben waren:

	Katholiken	griech.-u. armen.-oriental.	Evangelische	Unitarier	Israeliten	unter den Christen: Deutsche	Slaven	Romanen	Magyaren	Sonstige
im Pest-Ofener Verwaltungsgeb.	2276	80	589	—	455	254	105	5	2581	—
„ Oedenburger „	1429	5	353	—	162	335	84	—	1368	—
„ Preßburger „	1424	2	43	—	110	523	480	1	465	—
„ Kaschauer „	1454	3	725	—	163	526	710	12	934	—
„ Großwardeiner „	1086	208	547	—	95	50	63	433	1295	—
in der serbischen Wojwodschaft und dem Banate . . .	733	208	17	—	130	319	169	101	368	1
„ Kroatien und Slavonien .	929	76	3	—	39	149	826	5	28	—
„ Siebenbürgen	1695	429	1614	250	30	888	15	1078	1996	11

An den 15 Gymnasien ohne Oeffentlichkeitsrecht befanden sich 127 Lehrer und 2269 Schüler (35 Katholiken, 165 orientalische Griechen, 1960 Evangelische, 109 Israeliten — 195 Deutsche, 184 Slaven, 28 Romanen, 1867 Magyaren).

[1]) Der eigentliche Begründer der Preßburger Realschule war Dr. Gottfried Mayr, welcher auf Anregung des Büchleins „das deutsche Element in Ungarn und seine Aufgabe“ (Leipzig 1843) die Preßburger Stadtgemeinde zur Annahme seines „das Fortschreiten in der Cultur bezweckenden“ Vorschlags bewog und im Wege einer Subscription den Gründungsfond von 22,000 fl. zusammenbrachte. Doch hauchte erst die von ihm als Schulrath geleitete Reorganisation (1850) der Anstalt Leben ein.

[2]) Bei allen diesen Staatsanstalten leisteten die Communen durch Herbeischaffung von Localitäten und in anderer Weise erhebliche Mithülfe.

[3]) Zur Organisirung der Communalrealschule in Pest und der k. k. Realschule in Kaschau wurde der Director der Landstraßer Realschule J. Weiser berufen.

	Schulen	mit Lehrern	mit Schülern [1])
im Pest-Ofener Verwaltungsgebiete	4	48	872
„ Oedenburger „	1	11	45
„ Preßburger „	3	35	446
„ Kaschauer „	1	8	108
in der serbischen Wojwodschaft und dem Banate	3	19	272
„ Kroatien und Slavonien	1	8	116
„ Siebenbürgen	3	24	300

Die Unterrichtssprache war, wie es die Natur technisch-commercieller Anstalten mit sich brachte, vorwiegend die deutsche; nur Miskolcz war ganz magyarisch, Neusohl magyarisch-slovakisch, in Pest und Oberschützen wurden einzelne Gegenstände magyarisch, in Agram kroatisch gelehrt.[2])

An der Pester Realschule wurde auch eine Gewerbeschule nach dem Muster der Wiener Anstalten gleicher Art und ein Curs für Lehramtscandidaten der Bürgerschule errichtet, welcher namentlich eine ziemliche Anzahl tüchtiger magyarischer Lehrkräfte erzog und bildete.

Da kam mit dem Diplome vom 20. Oct. 1860 auch die sofortige Herstellung des alten Verwaltungsorganismus, welcher in sämmtlichen politischen, Unterrichts- und Justizangelegenheiten vollständig aus dem Zusammenhange mit den deutsch-slavisch-italiänischen Ländern gerissen wurde. Ungarn mit der Wojwodschaft und dem Banate und den redintegrirten Theilen Siebenbürgens dependirt seither für alle diese Beziehungen in höchster Instanz von der ungrischen Hofkanzlei, Kroatien und Slavonien samt Fiume von (dem kroatisch-slavonischen Hofdikasterium, späterhin) der kroatisch-slavonischen Hofkanzlei, das in seinem Gebiete geschmälerte Großfürstenthum Siebenbürgen, mit Herstellung der Scheidung seiner drei Nationen und vier Confessionen [3]) von der siebenbürgischen Hofkanzlei.

Als der erste Ausfluß der neuen Autonomie wurde die Schulverwaltung Ungarns in der früheren Weise restaurirt.

Noch im J. 1860 wurde die Eintheilung des Landes in 5 katholische Schuldistricte reactivirt, an deren Spitze je ein königlicher Studienoberdirector [4]) mit zwei zugegebenen

[1]) Diese zerfielen in:

	Katholiken	Griech.- u. armenisch-orient.	Evangelische	Israeliten	unter den Christen: Deutsche	Slaven	Romanen	Magyaren	Sonstige
im Pest-Ofener Verwaltgeb.	634	20	109	109	348	67	4	344	—
„ Oedenburger „	1	—	36	8	26	1	—	10	—
„ Preßburger „	270	2	109	65	221	82	—	78	—
„ Kaschauer „	63	—	19	26	25	13	—	44	—
in der Wojwodschaft u. dem Banate	167	85	9	11	123	83	11	44	—
„ Kroatien	105	5	—	6	8	100	1	1	—
„ Siebenbürgen	41	36	216	7	224	1	34	33	1

[2]) Wie wenig aber nicht-deutsche Realschulen in den größern Städten Aussicht auf Bestand hatten, zeigte das rasche Dahinsiechen der Parallelclassen mit magyarischer Unterrichtssprache in Pest.

[3]) Erst seit 1863 ist die romanische Nation und die griechisch-orientalische Confession als gleichberechtigt recipirt worden.

[4]) An Gehalt genießt jeder Studienoberdirector 2000 fl., für den Fall aber, daß er ein Geistlicher und bereits mit einem gleich hohen Einkommen versehen ist, 1200 fl.

Kanzleiindividuen steht. Dieselben unterstehen unmittelbar der k. Statthalterei, beziehungsweise der in ihrer Mitte bestellten Schulcommission, und ihr Wirkungskreis erstreckt sich mittelbar (durch die Diöcesanbehörden und Schulbezirksaufsichten) auf die katholischen und israelitischen Volksschulen und unmittelbar auf die Gymnasien und Realschulen gleichen Bekenntnisses.[1]) Die evangelischen Schuldistricte blieben unverändert und fallen mit den Sprengeln der Superintendenturen zusammen, deren für die augsburger Confession 4 (die Bergstädter Superintendenz, jene diesseits und jenseits der Donau, und die Preßburger Superintendenz), für die helvetische Confession ebenfalls 4 (dies- und jenseits der Donau, dies- und jenseits der Theiß) bestehen.[2]) Die Angelegenheiten der griechisch-orientalischen Volksschulen wurden, soferne sie nicht ausschließlich in den Bereich der Diöcesanbehörden gehören, der Statthalterei unmittelbar anheimgegeben.

Gleich den Beamten der Administration und Rechtspflege, welche nicht innerhalb Ungarns heimatsberechtigt waren[3]), mußten auch die „fremden" Lehrer im Laufe des J. 1861 das Königreich verlassen.[4]) Selbst die Eingeborenen, welche sich allzu entschieden der vom Westen gekommenen Schulreform günstig gezeigt hatten, verloren ihren Einfluß, und Einzelne zogen es vor, mindestens momentan aus Ungarn zu scheiden.[5]) Manche Ungerechtigkeit wurde dabei geübt[6]), und selbst die unvermeidliche Gefahr nicht gescheut, daß bei der geringen Zahl von tüchtigen Lehrern, welche der magyarischen Unterrichtssprache vollkommen mächtig und den neuen Comitats- oder Stadtorganen genehm waren, viele minder Berufene die offenen Posten einnahmen und die nationale Sprache oft auf Unkosten der Wissenschaftlichkeit förderten.

[1]) Von diesen Schuldistricten umfassen:

der Ofener die Comitate Pest-Pilis-Solt, Gran, Stuhlweißenburg, Bács-Bodrog, den District der Jazygen und Kumanen und die Stadt Szegedin mit ihrem Gebiete; der Raaber die Comitate Oedenburg, Wieselburg, Raab, Komorn, Veszprim, Eisenburg, Zala, Somogy, Baranya und Tolna; der Preßburger die Comitate Preßburg, Neutra, Trencin, Thurócz, Arva, Liptau, Sohl, Bars, Hont und Neograd; der Kaschauer die Comitate Abauj, Torna, Borsod, Heves, Gömör, Zips (mit den 16 Zipser Städten), Sáros, Zemplin, Ungh, Beregh und Ugocsa; der Großwardeiner die Comitate Marmaros, Szathmár, Szabolcs, Bihar, Békés, Csanád, Csongrad, Arad, Temes, Torontál, Krassó, Mittel-Szolnok, Kraszna, Zarand, den District Kövar und die Hajdukenflecken.

[2]) Die durch das Patent vom 1. Sept. 1859 beabsichtigte Abänderung in der Umgrenzung dieser kirchlichen Gebiete entfiel sonach.

[3]) Selbst die Diener sämmtlicher Aemter mußten in die Länder ihrer Ortszuständigkeit zurückkehren.

[4]) Diese Männer, größtentheils den tüchtigsten Lehrkräften der westlichen Provinzen entnommen, ihrer neuen Heimat mit dem unverdrossensten Eifer dienend, waren schon während des J. 1860 harten Angriffen durch die Journalistik, während des J. 1861 manchen Insulten der extrem-nationalen Partei und der unwiderstehlich einreißenden Disciplinlosigkeit verführter Schüler preisgegeben, und mußten, ungeachtet der auch jetzt noch wiederholten Anerkennungen ihrer Thätigkeit durch die höheren Verwaltungsbehörden, in Verfügbarkeit versetzt werden. Die wenigen Lehrer, welche man von dieser Maßregel ausnahm, zogen es vor, selbst mit Verzichtleistung auf die Verfügbarkeitsbezüge, Ungarn zu verlassen.

[5]) Hierunter befand sich auch Haas, welcher im J. 1858 das Bisthum Szathmár erhalten hatte, aus eigenem Antriebe noch längere Zeit in seiner Wirksamkeit zu Ofen geblieben war, vom Landtage weg nach Wien sich begeben mußte und längere Zeit daselbst blieb.

[6]) Wie selbst die städtischen Repräsentanten Contractsverbindlichkeiten gegenüber den fremden Lehrern auslegten, zeigt das (wenn auch etwas einseitige) Schriftchen: „Die Pester städtische deutsche Oberrealschule und ihr Ende" (Wien 1861). Erst nach 3 Jahren, unter etwas geänderten Verhältnissen, wurden die rückständigen Gehalte der Pester Realschullehrer ausbezahlt; glücklicher Weise hatte die Commune Wien die Gelegenheit benützt, einen so erlesenen Lehrkörper in seiner Gesammtheit zu gewinnen, und für denselben die Rossauer Realschule begründet.

Für das Volksschulwesen Ungarns wurden nominell die zwischenweiligen Gesetze beibehalten; bezüglich der Gymnasien aber glaubte man eine Art von Organisation vornehmen zu müssen. Schon im Aug. 1861 trat deshalb eine Commission aus Fachmännern, meist dem Orden der Piaristen und anderen geistlichen Corporationen angehörig, in Ofen zusammen, und der Notar dieser Conferenz F. Lutter redigirte den neuen Lehrplan. Der in solcher Weise ausgearbeitete Plan[1]) wurde jedoch nicht in das Leben eingeführt, sondern eine Art Interim von der königlichen Statthalterei unterm 21. Oct. 1861 vorläufig in Wirksamkeit gesetzt. Mit demselben wurden für die beiden untersten Classen der Gymnasien wieder Classenlehrer eingeführt, so daß in jeder derselben Ein Lehrer sämmtliche Gegenstände übernimmt und nur die Religion dem Katecheten überlassen bleibt. Mit der 3. Classe beginnt das Fachlehrersystem, welches aber stufenweise vorschreitet, so daß der Unterricht in verwandten Fächern durch alle Classen möglichst von demselben Lehrer ertheilt werden soll.

In Hinsicht der Unterrichtssprache[2]) werden die Gymnasien Ungarns in ausschließlich magyarische und gemischte getheilt. Als ausschließlich magyarische sind zu betrachten: die Gymnasien zu Pest (Piaristen), Waizen, Gran, Totis, Pápa, Veszprim, Stuhlweißenburg, Fünfkirchen, Kaposvár, Groß-Kanisa, Keszthely, Steinamanger, Güns, Ungrisch-Altenburg, Raab, Komorn, Tirnau, Levenz, Rosenau, Kaschau, Sátoralya-Ujhely, Nagy-Karoly, Debreczin, Großwardein, Miskolcz, Erlau, Gyöngyös, Jász-Berény, Kecskemét, Kalocsa, Szegedin, M. Theresiopel, Baja. Gemischte Gymnasien, an welchen neben der ungrischen Unterrichtssprache ein anderes Idiom Hülfsmittel bei dem Unterrichte bilden darf, sind jenes zu Ofen, das königl. zu Pest, die Anstalten zu Oedenburg und Preßburg (in diesen 4 Gymnasien wird die deutsche Sprache als Hülfssprache zugelassen)[3]), Skalitz und Trencjn (beide mit slovakischer Hülfssprache), Neutra, Schemnitz, Neusohl, Leutschau, Eperies (an welchen 5 Gymnasien die slovakische und deutsche Hülfssprache eintritt), Unghvár (mit ruthenischer Hülfssprache), Szigeth, Szathmár und Nagy-Bánya (mit romanischer Hülfssprache), Arad (deutsch und romanisch), Temesvár (deutsch, romanisch und serbisch), Groß-Beckerek (deutsch und serbisch). Nur das Gymnasium in Belenyes macht eine Ausnahme, indem daselbst das Romanische die eigentliche Unterrichtssprache und das Magyarische die Hülfssprache bildet.

An den gemischten Gymnasien ist mit dem Unterrichte in der nicht-ungrischen Sprache in der 3. Classe zu beginnen, außer wenn es ausdrücklicher Wunsch der Eltern wäre, daß früher damit begonnen werde. An den rein ungrischen Gymnasien soll auf die Wichtigkeit der deutschen Sprache als eines allgemeinen Bildungsmittels, jedoch ohne Zwang, aufmerksam gemacht werden. An den gemischten Gymnasien entfallen in der untersten Classe wöchentlich 5, in den übrigen 4 Stunden auf die magyarische Sprache, an den ausschließlich ungrischen Gymnasien sind diesem Gegenstande von der 6. bis 8. Classe wöchentlich 2 Stunden eingeräumt.[4])

[1]) Wie weit er von einer pädagogisch-didaktischen Würdigung seiner Aufgabe entfernt war, zeigt in sehr charakteristischer Weise die Aufnahme der Civilarchitectur und der landwirthschaftlichen Buchhaltung unter die Gegenstände des obligaten Unterrichts.

[2]) Dieses Moment trat im Beginne der Bewegung so ausschließend in den Vordergrund, daß es auch den wichtigsten Eintheilungsgrund für die Lehranstalten darbot.

[3]) Wie wenig dieses Zugeständnis bedeuten wollte, thut am besten der Umstand dar, daß in einem zehnjährigen Durchschnitte jene 4 Gymnasien mehr als zur Hälfte Schüler deutscher und nur zu $^1/_4$ Schüler ungrischer Nationalität zählten.

[4]) Dabei sollen die Schüler der gemischten Gymnasien so abgetheilt werden, daß aus zwei oder mehreren Classen jene, welche eine größere oder geringere Fertigkeit im Ungrischen besitzen, gruppirt werden und gemeinsamen Unterricht erhalten. So sollen die Schüler der 1. und 2. Classe in Anfänger und Vorgeschrittene, jene der 3. bis 5. Classe in Anfänger, Fortschreitende

Der lateinischen Sprache, auf welche großes Gewicht gelegt wird, werden nunmehr in sämmtlichen Classen wöchentlich 45 Stunden gewidmet[1]), dagegen die griechische Sprache mit insgesammt 6 Unterrichtsstunden auf das Obergymnasium beschränkt. Beim Unterrichte in der Geographie und Geschichte wird das Hauptaugenmerk wieder auf Ungarn gelenkt; demgemäß beginnt der geographische Unterricht in der 1. Classe mit der Erdbeschreibung von Ungarn und rückt in der 2. zu jener der übrigen Länder Oesterreichs und von Europa, in der 3. zu den übrigen Erdtheilen vor. Der geschichtliche Unterricht beginnt mit der 3. Classe und umfaßt an den gemischten Gymnasien bis zur 6. Classe je 2, in den beiden obersten Classen je 3 Stunden, an den rein ungrischen Gymnasien schon in der 6. Classe 3, in der 7. und 8. Classe je 4 Stunden. Der Mathematik sind in sämmtlichen Classen 17 Stunden eingeräumt. Die Naturgeschichte behandelt in je 2 Stunden wöchentlich in der 3. Classe das Thierreich, in der 4. das Pflanzenreich und in der 5. das Mineralreich, wozu in den rein ungrischen Gymnasien noch in der 6. Classe eine systematische Uebersicht der Naturgeschichte nach geographischer Vertheilung ihrer Objecte und Acclimatisation tritt. Die Naturlehre umfaßt in der 4. und 5., 7. und 8. Classe zusammen 11 Lehrstunden. Die Philosophie tritt mit der 6. Classe in die Reihe der Lehrgegenstände, und wird an den gemischten Gymnasien bis zur 8. Classe mit wöchentlich 3 Stunden, in den rein ungrischen in der 6. Classe mit 3, in der 7. und 8. Classe mit je 4 Lehrstunden bedacht; der Unterricht in derselben umfaßt alle Zweige der Wissenschaft, wobei die Metaphysik und Ethik schon in die 7. Classe fällt.

Im ganzen ist die Zahl der wöchentlichen Unterrichtsstunden auf 18 bis 23 festgestellt. [2])

Die Vorschriften über Lehrbücher, Schüleraufnahme, Ferien bleiben unverändert, die Prüfungen sollen öffentlich und „mit größerer Strenge“ abgehalten werden.

Durch a. h. Entschließung vom 20. Dec. 1861 wurde diese neue Studiennorm bestätigt. Die bei diesem Anlasse hinzugefügten Modificationen betrafen die genauere Durchführung des Fachlehrersystems von der 3. Classe an, wonach jeder Lehrer nach Möglichkeit nur mit einem Lehrgegenstande beschäftigt sein sollte. Ferner wurden die Gymnasien zu Güns, Ungrisch-Altenburg, Tirnau und Levenz in die Kategorie der gemischten Gymnasien übertragen und für die beiden ersteren die deutsche, für die beiden letzteren die slovakische Sprache als Hülfssprache des Unterrichts zugelassen, und verordnet, daß allenthalben, wo die Bevölkerung verschiedenen Nationalitäten angehört, das Idiom dieser Nationalitäten am Gymnasium als obligater Lehrgegenstand einzuführen

und Vorgeschrittene und die Schüler der 3 obersten Classen wieder in Fortschreitende und Vorgeschrittene abgetheilt werden.

[1]) Auch die Anempfehlung des Alvarus und der Gedächtnisverse fehlte nicht.

[2]) Hiervon entfallen: auf den Director höchstens 6 St.; auf den Religionslehrer 16 St.; auf jeden Classenlehrer der beiden untersten Classen 16 St.; auf den Lehrer der lateinischen und ungrischen Sprache, der Geschichte und Geographie in der 3. Classe 14 St. u. in der 4. Classe 12 St., den Lehrer der latein. Sprache in der 5. und 6. Classe 13 St., den Lehrer der ungrischen Sprache in der 5. bis 8. Classe an den reinungrischen Gymnasien 10, an den gemischten 16 St., den Lehrer der Arithmetik in der 3. bis 7. Classe und der Physik in der 4. Classe 15 St., den Lehrer der Naturlehre in der 5., 7. und 8. Classe 9 St., den Lehrer der Naturgeschichte an der 3. bis 6. Classe der rein ungr. Gymn., welcher zugleich in der 5. und 8. Classe Geschichte vorträgt, 14 St., an den gemischten Gymnasien für Naturgeschichte in der 3. bis 5. Classe und Geschichte in der 8. Classe 11 St., den Lehrer der Philosophie an den rein ungr. Gymn. in der 6. bis 8. Classe, zugleich Lehrer der Geschichte in der 6. und 7. Classe 18 St., an den gemischten Gymn. für die gleichen Fächer 15 St.

Der Unterricht in der deutschen Sprache fällt „mit einer kleinen Anzahl von Lehrstunden“ dem Lehrer der Physik, jener über andre durch örtliche Verhältnisse erwünschliche Sprachen den übrigen Lehrern als außerordentlicher Lehrgegenstand zu.

sei. Zu solcher Rolle sind berufen: das Deutsche zu Ofen, am königlichen Gymnasium zu Pest, zu Güns, Oedenburg, Ungrisch-Altenburg und Preßburg, das Slovakische und Deutsche zu Neutra, Schemnitz und Neusohl, Leutschau und Eperies, das Slovakische zu Skalitz, Trencsin, Tirnau und Levenz, das Romanische zu Szathmár, Nagybánya und Lugos, das Romanische und Deutsche zu Arad, das Deutsche, Romanische und Serbische zu Temesvár, das Serbische und Deutsche zu Groß-Bečkerek, das Ruthenische zu Unghvár und das Romanische und Ruthenische zu Szigeth. Aber auch an den rein ungrischen Gymnasien soll die deutsche Sprache einen obligaten Lehrgegenstand bilden. [1])

Thatsächliche Veränderungen im Bestande der ungrischen Gymnasien kamen in soferne vor, als die Untergymnasien zu Felégyháza, St. Georgen, Neuhäusel, Rosenberg und Bartfeld wieder oder neu eröffnet wurden, das Rosenberger sowie das bisher siebenbürgische in Szilagy-Somlyó als Privatschulen. Am Gymnasium in Temesvár wurden 5 Lehrerstellen der Csanáder, und an jenem zu Rosenau gleichfalls 5 der Rosenauer Diöcese übertragen, bei letzterem auf Rechnung des Studienfonds. Neu systemisirt wurden einige Lehrerstellen für die Landessprachen und den Religionsunterricht der Griechen beider Riten. [2]) Das Gymnasium zu Kaschau wurde dem Prämonstratenserstifte von Jaszó zurückgestellt.

Am 2. Aug. 1862 wurde eine besondere Prüfungscommission für Gymnasiallehramtscandidaten bei der philosophischen Facultät in Pest ins Leben gerufen, deren Einrichtungen im allgemeinen den Normen für die Prüfungscommissionen der deutsch-slavisch-italiänischen Länder gleich bleiben. Specielle Bestimmungen sind, daß jeder Candidat eine Hausarbeit über einen philosophischen Gegenstand auszuführen und hierdurch die allgemeine philosophische Vorbildung zu erweisen hat. Ebenso ist vollkommene Kenntnis der magyarischen Sprache auch für jene Individuen Erforderniß, welche das Lehramt in einer anderen Sprache adspiriren. Nach dem Lehrstoffe selbst werden 5 Gruppen unterschieden: 1. classische Philologie, 2. Geschichte und Geographie, 3. Mathematik, Physik und Naturgeschichte, 4. Philosophie und 5. Nationalsprache und Literatur, neben welchen noch die Erziehungskunde für jeden Candidaten obligater Gegenstand ist. Die mündliche Prüfung dient eben sowohl zum Prüfstein der Kenntnisse des Candidaten in seinem speciellen Fache, wie zum Beweise der Fertigkeit im Gebrauche der Muttersprache und der Kenntnis von deren wissenschaftlichen Gesetzen und der Literatur. Zugleich wurde angeordnet, daß nach Errichtung dieser Prüfungscommission nur geprüfte Lehrer angestellt und auch die bisher ohne Prüfungszeugnis verwendeten zur nachträglichen Ablegung der Prüfung verhalten werden sollten. Dies gilt eben so von den geistlichen Lehrern der Orden und den Lehrern an Gymnasien, welche durch Privatstiftungen erhalten werden. Nur das Doctordiplom bereits bestellter Lehrer enthebt von jener Nothwendigkeit.

Auf Grundlage dieser Bestimmungen, welche auch im wesentlichen von den evangelischen Gymnasien adoptirt wurden, wird in Ungarn (mit Einschluß der reincorporirten und redintegrirten Landestheile) an 90 Gymnasien der Unterricht ertheilt.

[1]) Wie wenig diese Anordnung in Erfüllung gieng und wie verschiedenartig der Gebrauch der nicht-magyarischen Idiome als Hülfssprachen aufgefaßt wurde, zeigen die wenigen aus den nächstfolgenden Jahren nach dem Westen gelangten Programme.

[2]) So für kathol. Religionslehre und ruthenische Sprache in Eperies; für ruthenische Sprache und eine Parallellehrerstelle für Geographie und Geschichte in der gleichen Sprache zu Unghvár; für ruthenische Sprache, griechisch-katholische Religionslehre und für romanische Sprache und gr. kath. Religion in diesem Idiom zu Szigeth; für romanische Sprache und gr. kath. Religionslehre zu Szathmár, zu Nagy-Bánya und Lugos; für romanische Sprache und griechisch-orientalische Religionslehre zu Arad und Temesvár; endlich für serbische Sprache und griechisch-orientalische Religionslehre zu Groß-Bečkerek.

Hiervon gehören 58 der katholischen Kirche (57 lateinisch-katholische und das griechisch-katholische zu Belenyes) an, 2 sind beiden evangelischen Bekenntnissen gemeinsam, 14 dem augsburgischen und 15 dem helvetischen Bekenntnisse allein zugehörig, wozu endlich noch das griechisch-orientalische Gymnasium zu Neusatz kommt. Nach der Classenzahl scheiden sich dieselben in:

	Vollständige	Bloße Unter-
	Gymnasien	
katholische	30 [1])	27
griechisch-orientalische	—	1
evangelische augsburg. Confession	9 [2])	5
„ helvetischer Confession	13 [3])	—
Gymnasien beider evang. Confessionen	2 [4])	—

Von den katholischen Gymnasien sind 37 geistlichen Orden übergeben und zwar: 19 den Piaristen, 6 den Benedictinern, 2 den Cisterziensern, 5 den Prämonstratensern, 5 den Franciscanern.

Diese Ordensgymnasien, mit Einschluß des von Weltgeistlichen versehenen erzbischöflichen zu Tirnau, zählen zusammen 335 geistliche Lehrer, welche in 38 Directoren, 255 ordentliche Lehrer, 32 Supplenten und 10 Nebenlehrer zerfallen. Aber auch an den übrigen Gymnasien sind noch häufig neben den Katechetenposten andere Lehrämter mit Geistlichen besetzt, so daß an letzteren Gymnasien 100 geistliche Lehrindividuen (16 Directoren, 42 ordentliche Lehrer, 36 Hülfslehrer und 6 Nebenlehrer) fungiren. Hierdurch gliedert sich der Gesammtlehrstand an den katholischen Gymnasien Ungarns in folgender Art:

	geistlich	weltlich	zusammen
Directoren	54	4	58
Ordentliche Lehrer	297	57	354
Supplenten	68	61	129
Nebenlehrer	16	72	88

Bei den ersten beiden Kategorien überwiegt also der geistliche Stand weitaus, ihm gehören 93 % der Directoren und 84% der ordentlichen Lehrer an.

An den evangelischen Gymnasien tritt das entgegengesetzte Verhältnis ein, indem selbst bei Einreihung der Katecheten in die Kategorie der ordentlichen Lehrer das Lehrpersonale der 31 evangelischen Gymnasien umfaßt

	geistlich	weltlich	zusammen
Directoren	8	23	31
Ordentliche Lehrer	31	160	191
Supplenten	6	10	16
Nebenlehrer	9	40	49

Das griechisch-orientalische Gymnasium zu Neusatz endlich besitzt 1 weltlichen Director, 4 ordentliche Lehrer und 1 Nebenlehrer desselben Standes und 2 Geistliche als ordentliche Lehrer.

Die Zahl der **Schüler** an den ungrischen Gymnasien betrug im J. 1863 21,052, so daß im Durchschnitte 234 Schüler auf 1 Gymnasium entfallen. Factisch stellt sich die Frequenz der einzelnen Anstalten sehr verschieden; während einige Gymnasien sehr große Zahlen aufweisen, wie das katholische Gymnasium in Szegedin 705, jenes der

[1]) Darunter 2 zu 6 und ein Gymnasium zu 5 Classen.
[2]) „ 2 zu 5 Classen.
[3]) „ 5 zu 6 und 1 zu 5 Classen.
[4]) Mit je 6 Classen.

Piaristen in Pest 667 und das Gymnasium zu Großwardein 575 Schüler, dann die helvetischen zu Sáros-Patak 799 und Debreczin 676 Schüler, — haben 19 der ungrischen Gymnasien weniger als je 100 Schüler, darunter das katholische zu Bartfeld nur 40 und das augsburgische zu Modern nur 39.

Die Vertheilung dieser Schülerzahl nach Nationalitäten findet in den Ausweisen der jüngsten Zeit keinen sichern Anhaltspunct, indem die Vergleichung mit den Ausweisen früherer Jahre zeigt, daß sehr viele Schüler in der Rubrik der Magyaren erscheinen, welche wohl den Reihen anderer Sprachstämme angehören dürften. [1])

Größere Verläßlichkeit kommt der Vertheilung der Schüler nach dem Religionsbekenntnisse zu. In dieser Richtung entfallen von der Gesammtzahl

11,375	Köpfe oder	54,0 %	auf die	Katholiken l. R.
917	" "	4,3	" " "	" griech. R.
920	" "	4,4	" " "	orientalischen Griechen.
2,365	" "	11,6	" " "	Evangelischen h. C.
3,739	" "	17,8	" " "	" augsb. C.
1,733	" "	8,2	" " "	Israeliten.

Maturitätsprüfungen wurden an 26 katholischen und 14 evangelischen Gymnasien Ungarns abgehalten; denselben unterzogen sich 1165 Schüler, von welchen 1047 approbirt und 118 zurückgewiesen wurden.

Bis zum J. 1863 hatte sich aber auch schon hinreichend gezeigt, daß der neue Lehrgang nicht nur die ungrischen Gymnasien von jenen der westlichen Provinzen trennt, selbst den Uebertritt der Abiturienten an die Hochschulen der letzteren ungemein erschwert, sondern sogar innerhalb des Königreichs an den verschiedenen Anstalten die verschiedensten Auffassungen erfahren hat, zufolge deren fast jedes Gymnasium eigene Einrichtungen besitzt. Demgemäß wurden im J. 1864 die Lehrkörper vieler Gymnasien aufgefordert, ihre Anträge für definitive Regelung des Lehrsystems zu stellen. Ueber dieselben berieth neuerdings eine Commission, deren Operat der Prüfung des Unterrichtsraths unterzogen werden soll. [2])

Bezüglich der Realschulen in Ungarn hat die jüngste Zeit weniger maßgebende Umgestaltungen aufzuzählen, und es gilt von denselben nur die allgemeine Bemerkung, daß auch hier das magyarische Element mehr in den Vordergrund trat, vermehrtes Gewicht auf die magyarische Sprache, auf die Geographie und Geschichte Ungarns gelegt wurde und die Realien in jener Sprache vorgetragen werden sollen, so weit es nach dem Stande ihrer wissenschaftlichen Ausbildung möglich ist.

Realschulen werden in Ungarn gegenwärtig 14 gezählt, darunter 4 vollständige Realschulen und 10 Unterrealschulen. Nach den Fonds, aus welchen ihr Aufwand bestritten wird, theilen sich dieselben in 4 königliche und 10 Communalanstalten.

In dem Lehrpersonale, welches im ganzen 140 Köpfe zählt, ist der geistliche Stand weit minder, als bei den Gymnasien, vertreten, da ihm nur 7 Directoren und 13 ordentliche Lehrer als Katecheten nebst 2 Supplenten und ebenso vielen Nebenlehrern angehören.

[1]) Hauptsächlich daher rührt es, daß der Antheil, welchen die Schüler magyarischer Nationalität an der Gesammtzahl des Besuches bilden, von höchstens 64% im J. 1859 auf mindestens 75 im J. 1863 gestiegen ist.

[2]) An diesen sind nämlich zufolge seines Statuts auch die Hofkanzleien gewiesen, welche den fachmännischen Rath mit Eifer einholen und benützen. — Jene Umfrage hat die treffliche Erklärung der Lehrer des Pester k. Gymnasiums (redigirt von Mansuet Riedl) zu Gunsten des Lehrsystems der deutsch-slavischen Länder hervorgerufen, welche unter dem Titel „Ideen zur Reform der Gymnasien in Ungarn“ (Pest 1864) erschien, aber auch das Institut der Realgymnasien nach dem sogenannten Wiener Plane befürwortete.

Die Schülerzahl der ungrischen Realschulen betrug 2185, worunter jene zu Pest mit 505, zu Ofen mit 341, zu Kaschau mit 212 und zu Preßburg mit 208 Schülern erscheint, außer diesen aber nur noch 3, die Realschulen zu Fünfkirchen, Szegedin und Werschetz, mehr als je 100 Schüler besitzen. Der Umstand, daß die entwickeltsten dieser Schulen in Rayons fallen, welche eine stärkere deutsche Bevölkerung enthalten, läßt auch die Schüler dieser Nationalität stärker in der Zahl vertreten erscheinen; die Deutschen mit 616 Schülern erreichen 28 % der Gesammtzahl, und die Magyaren sind, selbst bei der umfassendsten Einbeziehung von 1330 Köpfen in diese Rubrik, nur auf 61 % des Schulbesuchs gebracht worden.

Bezüglich des Religionsbekenntnisses vertheilen sich die Schüler der ungrischen Realschulen auf

1540	Katholiken des lat. Ritus,
1	„ „ griech. „
120	orientalische Griechen,
93	Evangelische augsb. Confession,
38	„ helvet. „
1	Anglikaner,
392	Israeliten.

Was die Zahl der Volksschulen in Ungarn in der neuesten Zeit betrifft, so fehlen darüber alle Angaben, indem die officiellen Erhebungen völlig mangeln und jene Aufnahmen, welche die ungrische Akademie der Wissenschaften durch die Diöcesen zu bewerkstelligen suchte, nur Bruchstücke ergaben. Im allgemeinen kann behauptet werden, daß die Zahl der Elementarschulen in Ungarn gegenüber dem Jahre 1858 wahrscheinlich etwas zurückgegangen ist, indem die wieder sich selbst überlassenen Gemeinden manche Schule als „illegale“ Einrichtung eingehen ließen. Dies geschah namentlich in den nördlichen und östlichen Theilen des Landes, insbesondere unter den Ruthenen und Romanen.

Minder tumultuarisch und vollständig, als in Ungarn, wurde das österreichische Schulsystem in Kroatien und Slavonien umgestürzt. Die Entfernung der fremden Lehrer erfolgte nur allmählich, die Schulverwaltung blieb im gewohnten Gange und der Lehrplan, welchen der Landtag des Jahres 1861 für alle Anstalten von der Volksschule bis zur projectirten südslavischen Universität ausarbeitete, trat nie in das Leben. ¹)

So kam es, daß das Königreich, in welchem sich auch die Fluten der Bewegung früher beschwichtigten, bezüglich der Mittelschulen dem seit 1849 eingeführten Systeme treu blieb. ²)

Es gilt also bezüglich derselben im wesentlichen das bei den Anstalten der deutsch-slavischen Länder Gesagte; Unterrichtssprache ist die kroatische, wobei jedoch an sämmtlichen Gymnasien und an der (nunmehr vollständigen) Realschule zu Agram die deutsche, am Gymnasium zu Fiume überdies die italiänische Sprache einen obligaten Lehrgegenstand bildet.

Gymnasien bestehen in Kroatien-Slavonien 6, davon 4 vollständige zu Agram, Fiume, Warasdin und Essek mit freier Concurrenz und zwei Untergymnasien des Franciscanerordens zu Karlstadt und Požega. Aber auch bei den letzteren werden zwar beide Directorstellen und 7 Lehrerposten von Geistlichen versehen, die Hülfslehrer und Neben-

¹) Unterrichtssprache sollte nur die kroatisch-serbische sein, an Gymnasien dieselbe und das Alt-Slavische obligat, das Deutsche hingegen als freier Gegenstand gelehrt werden, Metaphysik und Geschichte der Philosophie dem Gymnasium zufallen, die Beaufsichtigung der Mittelschulen einer jährlich gewählten Commission von Sachverständigen obliegen.

²) Auch der Bericht, welcher aus Anlaß einer allgemeinen Ausstellung von Landesproducten im J. 1864 über alle Zustände des Landes veröffentlicht wurde, sagt, daß die Gymnasien im dreieinigen Königreiche (da man stets Dalmatien dazu rechnet), „wie im übrigen Oesterreich, nach dem Entwurfe von 1849 und 1850“ eingerichtet seien.

lehrer hingegen sind weltliche. Eben so nehmen an den übrigen 4 Gymnasien einzelne Geistliche auch andere Lehrerstellen ein, als jene der Katecheten, und hierdurch gliedert sich die Gesammtzahl von 72 Lehrern in nachstehender Art:

	geistlich	weltlich
Directoren	4	2
ordentliche Lehrer	14	24
Supplenten	4	14
Nebenlehrer . , ...	—	10

Die 1116 Schüler, — welche mit der größten Zahl auf Agram (362) entfallen, während die beiden geistlichen Anstalten unter je 100 Schüler zählen — theilen sich [1]) in

999 Katholiken des lateinischen Ritus
20 „ „ griechischen „
60 orientalische Griechen,
1 Evangelischen augsburger Confession,
36 Israeliten.

Bei den Maturitätsprüfungen wurden im J. 1863 51 Candidaten adprobirt.

Die Realschule in Agram besitzt 12 Lehrindividuen, von welchen der Director, 1 ordentlicher Lehrer und 1 Supplent dem geistlichen, die übrigen 9 ordentlichen Lehrer dem weltlichen Stande angehören, und wird von 119 Schülern besucht, von welchen 9 der deutschen, 2 der magyarischen, 1 der czechischen und 1 der italiänischen Nationalität angehören, die übrigen 106 Kroaten sind. Bezüglich der Religion scheiden sie sich in 98 Katholiken des lateinischen Ritus, 1 Kathol. des griechischen Ritus, 9 orientalische Griechen, 1 Evangel. augsb. Confession, 10 Israeliten.

Auch die Volksschulen blieben im wesentlichen auf der Stufe, welche sie im J. 1860 erreicht hatten. Nach einer möglichst sicher gestellten Angabe besaß Kroatien und Slavonien im J. 1863: 23 Hauptschulen, 502 Trivialschulen. [2]) An 220 Schulen wurde zugleich Wiederholungsunterricht ertheilt. Nach der Unterrichtssprache theilten sich die Schulen in 378 kroatische, 7 deutsche und 140 gemischte; nach der Religion zerfielen sie in 394 lateinisch-katholische, 4 griechisch-katholische, 115 griechisch-orientalische, 5 evangelische, 7 israelitische. Die Zahl der schulfähigen Kinder wird in dem oben bezogenen Ausstellungsbericht mit 49,877 Knaben und 31,996 Mädchen, jene der schulbesuchenden mit 22,627 Knaben und 13,763 Mädchen angegeben, wozu noch 5117 männliche und 3272 weibliche Besucher der Wiederholungsschule kommen. [3])

Am mindesten löste sich Siebenbürgen von dem Zusammenhange mit den westlichen Provinzen.

Die Lehrkräfte des Hermannstädter Staatsgymnasiums blieben in ungestörter Wirksamkeit, und die Modificationen des Gymnasiallehrplans hielten sich in engeren Grenzen. Die Commission der Directoren und Lehrer A. C., welche im Sommer 1861 zu Hermannstadt zusammentrat und die früher schon von einer Conferenz in Schäßburg gestellten Anträge berieth, sprach sich sogar dahin aus, daß sie „an den Grundsätzen des Organisationsentwurfs als an einer großen Errungenschaft festhalte.“ [4])

[1]) Die Nachweisung nach Nationalitäten fehlt eben für das Agramer Gymnasium.

[2]) Fast durchweg für beide Geschlechter gemeinschaftlich.

[3]) Werden diese Ziffern mit jenen, welche im Vorausgehenden mitgetheilt wurden, in Vergleichung gebracht, so ergeben sich auffallende Unterschiede. Der Schulbesuch stellt sich um 14,775 Köpfe stärker heraus, und würde die Ziffer von 45 % der Schulpflichtigen ergeben; die Zahl dieser letzteren aber, welche im J. 1858 schon (nach dem gegenwärtigen Gebietsumfange) 53,800 Knaben und 53,144 Mädchen betrug, wäre erheblich zurückgegangen, wobei noch die allen Erhebungen widersprechende Differenz in den Ziffern beider Geschlechter hinzukäme. Diese Unterschiede sind so augenfällig, daß die obigen Ziffern bezüglich der Volksschulen nur mit Vorsicht zu benützen sind.

[4]) Leiter der Commission war der Schäßburger Gymnasialdirector G. D. Teutsch, gegenwärtig Pfarrer in Agnethlen, Regalist des siebenbürgischen Landtags und Reichsrathsabgeordneter,

Die Modificationen, welche in dieser Beziehung wünschenswerth erschienen, wurden von den kirchlichen Oberbehörden der verschiedenen Confessionen verfügt und von dem Gubernium anerkannt.

Sie beschränkten sich bezüglich der lateinisch-katholischen Gymnasien (5 vollständige und 2 Untergymnasien) [1]) auf die umständlichere Einbeziehung der Geographie und Geschichte Siebenbürgens in den Lehrcurs der Unterclassen und die Aufnahme der Metaphysik und Moralphilosophie in die beiden obersten Classen. [2]) Derselben Form schloß sich das griechisch-katholische und das griechisch-orientalische Gymnasium an, welches nunmehr zu einem vollständigen erwachsen soll. [3])

Die evangelischen Gymnasien schafften für die siebenbürgische Geschichte im 1. Semester der VIII. Classe Raum, indem sie die gesammte allgemeine Geschichte gleichmäßig auf die V., VI. und VII. vertheilten. [4]) Die Geographie Siebenbürgens empfahlen sie besonderer Bedachtnahme bei dem Unterrichte in der Vaterlandskunde für IV. Bezüglich des Unterrichts in der deutschen Sprache wünschten sie, daß im Obergymnasium nebst dem Lesebuche abgeschlossene größere Werke der deutschen Literatur vollständig durchgenommen werden mögen, hierfür aber die (ohnehin misbräuchliche) Aufbürdung einer systematischen Literaturgeschichte entfalle. [5]) Die übrigen Modificationen waren höchst geringfügig. [6])

Am meisten entfernten sich von den bestandenen Einrichtungen die reformirten Anstalten. Die reformirten Collegien zu Nagy-Enyed, Klausenburg, Maros-Vásárhely und Udvarhely mit abgesonderten zweijährigen philosophischen und sechsjährigen Gymnasialcursen erstanden wieder. Abgesonderte Gymnasialcurse H. C. wurden in Broos und Sepsi-Szt. György eröffnet.

Die Unterrichtssprache ist an den katholischen Gymnasien zu Hermannstadt und Kronstadt und an sämmtlichen evangelisch-augsburgischen die deutsche, an beiden griechischen die romanische, an allen übrigen die magyarische. Von den reformirten Gymnasialcursen fehlen alle statistischen Nachweisungen. Die 7 lateinisch-katholischen Gymnasien [7]) zählten im J. 1863

	geistlich	weltlich
Directoren	6	1
Ordentliche Lehrer . . .	31	29
Hülfslehrer	—	3
Nebenlehrer	4	9

stets ein beredter Vorkämpfer jedes wissenschaftlichen Fortschritts, durch seine zahlreichen und gediegenen historischen Schriften ungemein wirksam.

[1]) Zu Elisabethstadt und Szamos-Ujvár bestehen Gymnasialclassen für die katholischen Armenier; ihre Beirechnung zu den öffentlichen Gymnasien ist aber zweifelhaft. Im J. 1864 wurde auch ein katholisches Gymnasium mit romanischer Sprache in Nászod errichtet.

[2]) Hierfür büßt der Unterricht in der deutschen und in der griechischen Sprache je eine Stunde in VII. und VIII. ein.

[3]) Den wesentlichsten Beitrag zu dieser Vervollständigung nahm die Kronstädter Gemeinde auf sich, aber auch der Monarch spendete 13,000 fl. für den gleichen Zweck.

[4]) Auch betonte die Commission sehr nachdrücklich, daß die Fortsetzung des historischen Unterrichts über das Jahr 1815 hinaus im Sinne des Organisationsentwurfs selbst liege.

[5]) Sie empfahlen: Minna von Barnhelm, Nathan, Laokoon, Iphigenia, Hermann und Dorothea, Wallenstein, Tell und eine der ästhetischen Abhandlungen Schillers.

[6]) Sie bezogen sich auf die Vertheilung des Religionsunterrichts in I. und II., und des Unterrichts im Griechischen (in sehr zweckmäßiger Weise) in III. und IV.

[7]) Zieht man auch die mehr einen privaten Charakter an sich tragenden Untergymnasien von Elisabethstadt (deutsch) und Szamos-Ujvár (magyarisch) in Rechnung, so kommen noch 2 geistliche Directoren, 1 ordentlicher Lehrer geistlichen und 4 weltlichen Standes, je 1 Supplent und Nebenlehrer von beiderlei Stand hinzu.

Ebenso, wie hier der geistliche Stand mit 55% der definitiv angestellten Individuen vertreten ist, so gehören ihm sämmtliche 12 in gleicher Art bestellten Personen an dem griechisch-katholischen Gymnasium zu, wogegen die 6 evangelischen Gymnasien A. C. keinen Director und nur einen ordentlichen Lehrer des geistlichen Standes (unter 40) besitzen, wie denn auch die 8 Supplenten und 22 von den 24 Nebenlehrern dieser Anstalten dem weltlichen Stande angehören. Eben so zählt das (bis jetzt noch sechsclassige) griechisch-orientalische Gymnasium außer dem Katecheten keinen geistlichen Lehrer. An den unitarischen Gymnasien sind

	geistlich	weltlich
Directoren	3	—
Ordentliche Lehrer	9	3
Hülfslehrer	17	1
Nebenlehrer	1	—

Im J. 1863 befanden sich unter den Schülern der lateinisch-katholischen Gymnasien 857 Katholiken des lateinischen, 322 des griechischen und 47 des armenischen Ritus, 7 orientalische Griechen, 15 Evangelische und 20 Israeliten; [1]) unter den Schülern der beiden griechischen Gymnasien waren 403 unirte und 178 nicht-unirte Griechen und 1 Evangelischer; an den evangelischen Gymnasien A. C. zählte man 55 Katholiken des lateinischen und 44 des griechischen Ritus, 100 orientalische Griechen, 646 Evangelische A. C. und 11 Reformirte, 13 Israeliten; an den unitarischen Gymnasien endlich 26 Katholiken beider Riten, 1 orientalischen Griechen, 25 Reformirte, 325 Unitarier und 15 Israeliten.

Die Zöglinge aller bisher aufgezählten Gymnasien zerfielen in 837 Deutsche, 9 Slaven, 1120 Romanen, 1151 Magyaren und 53 Armenier. [2])

Maturitätsprüfungen wurden an allen vollständigen Gymnasien gehalten; von 190 Geprüften erlangten 185 ein Zeugnis der Reife.

Ueber den Bestand der siebenbürgischen Realschulen und Volksschulen sind nur sehr mangelhafte Notizen vorhanden. Die ersteren blieben im wesentlichen bei ihrer früheren Organisation, wogegen bezüglich der Volksschulen die Gemeinden, namentlich des Landes der Ungarn und Szeller, mannigfach dem eigenen Ermessen folgend, viele sachgemäße Einrichtungen beseitigten.

Zu den 3 evangelischen Realschulen A. C. ist nunmehr eine vierte in Bistritz hinzugetreten; die Hermannstädter ist vierclassig, die 3 anderen dreiclassig. Sie besitzen 2 Directoren [3]), 16 ordentliche Lehrer, 4 Hülfslehrer, 7 Nebenlehrer weltlichen Standes, je 1 ordentlichen und Nebenlehrer geistlichen Standes. Von ihren 358 Schülern sind 65 Katholiken, 19 orientalische Griechen, 261 Evangelische A. C., 4 Reformirte und 9 Israeliten, der Muttersprache nach sämmtlich Deutsche, bis auf 22 Romanen und 15 Magyaren.

Eine genauere Erhebung der Volksschulverhältnisse soll im Laufe des Jahres 1865 stattfinden [4]), und die thatkräftigen Sympathien einer großen Mehrzahl der Bewohner Siebenbürgens für die Reichseinheit lassen hoffen, daß dort zuerst der Stillstand enden

[1]) Die beiden oben erwähnten Untergymnasien hatten unter ihren 58 Schülern fast durchgehends armenische Katholiken, indem nur je 8 Katholiken der beiden andern Riten, 1 orientalischer Grieche und 2 Evangelische daselbst studirten.

[2]) Elisabethstadt und Szamos-Ujvár würden diese Ziffern um 2 Deutsche, 1 Slaven, 9 Romanen, 7 Magyaren und 39 Armenier steigern.

[3]) Zu Hermannstadt und Bistritz ist Gymnasium und Realschule unter einer Direction verbunden.

[4]) Der Umstand, daß die statistische Centralcommission auch Vertreter der drei Hofkanzleien zu Mitgliedern zählt und ihre eifrige Unterstützung genießt, läßt hoffen, die am 1. Juli 1864 beschlossene Conscription sämmtlicher Volksschulen des Reichs werde auch in Ungarn, Kroatien, Slavonien und Siebenbürgen auf befriedigende Weise durchgeführt werden.

werde, welchem der öffentliche Unterricht jenseits der Leitha seit einem Quinquennium mehr oder minder verfallen mußte.

Literatur. Ein Werk, auf welches hinsichtlich der Volks- und Mittelschulen des Kaiserreichs in ihrer Gesammtheit oder in ihren wichtigsten Abtheilungen verwiesen werden könnte, besteht nicht, weshalb eine Schilderung ihrer Geschichte und ihrer Verhältnisse, großentheils aus den unmittelbarsten Quellen bearbeitet, nicht füglich das Ebenmaß ähnlicher Artikel der Encyklopädie einzuhalten vermag. Da monographische Behandlungen einzelner Puncte am betreffenden Orte erwähnt werden, so ist hier zuerst der Gesetzsammlungen zu gedenken. Unter denen älterer Zeit behalten noch immer ihren Werth: Jaksch (P. C.) Gesetzlexikon im geistlichen, Religions- und Toleranzsache, wie auch in Güter-, Stiftungs-, Studien- und Censursachen für Böhmen, Prag 1816 ff., 10 Bände, und Barth-Bathenheim (J. B. E. Gf. v.) Oesterreichs Schul- und Studienwesen mit besonderer Rücksicht auf Oesterreich unter der Ens, Wien 1843, 2 Bände. Unter den neueren hat allgemeinere Bedeutung, nebst dem Reichs-Gesetz- und Regierungs-Blatte, nur das Hauptrepertorium über die 12 Bände der Normalvorschriften in Unterrichtsangelegenheiten aus den Jahren 1848—1862, Wien 1864. Was die einzelnen Zweige des öffentlichen Unterrichts anbelangt, so ist vor allem Helfert (J. A. Freiherr v.), System der österreichischen Volksschule, vollständige Sammlung und geordnete Zusammenstellung aller über das Volksschulwesen in Kraft bestehenden Gesetze und Verordnungen, Prag 1861, zu nennen, welches auch für die wissenschaftliche Bearbeitung jener Vorschriften eine ganz neue Bahn eröffnet hat. Für die Gymnasien besteht Matauschek (T. A.) Normalien-Nachschlagebuch für Lehrer und Directoren (Prag 1857, und seither wiederholt). Den nächsten Platz behaupten die Schulzeitschriften, von welchen besonders drei eine reiche Fundgrube eröffnen: der österreichische Schulbote (seit 1851), die Zeitschrift für österreichische Gymnasien (seit 1850) und die Realschulzeitschrift (1857—1863) — andere im Verlaufe der Darstellung namhaft gemacht sind. Unter den statistischen Arbeiten nimmt den ersten Platz G. Schimmer, Statistik der (höheren und) mittleren Lehranstalten des österreichischen Kaiserstaats für die Jahre 1851—1857, herausgegeben von der k. k. Direction für administrative Statistik (Wien 1858) ein. Die zahlreichen Programmen- und Jahresbericht-Aufsätze wurden nur ausnahmsweise citirt, da fast kein Gymnasium und keine Realschule es versäumt hat, während der letzten anderthalb Decennien irgend einmal einen Rückblick auf die Unterrichtsgeschichte zu thun, eine vollständige Sammlung der erschienenen Programme und Jahresberichte aber nicht existirt, selbst ein Repertorium derselben noch fehlt.

Dr. Ficker.

Offenheit, s. Wahrheitsliebe.

Oldenburg. Das Großherzogthum Oldenburg (114¼ Q.-Meilen mit circa 296,000 Einwohnern) besteht aus 3 von einander getrennt liegenden Gebieten: aus den beiden Fürstenthümern Lübeck (c. 6¾ Q.-M. mit c. 22,000 Ew.) und Birkenfeld (9¼ Q.-M. mit c. 34,000 Ew.) und dem Herzogth. O. Letzteres zerfällt seiner historischen Entwicklung nach wieder in 3 Gebiete: in Jeverland (c. 7 Q.-M. mit c. 24,000 Ew.), Münsterland (39 ½ Q.-M. mit c. 64,000 Ew. [kathol. Confession]) und dem ältern Theil des Herzogthums (52 Q.-M. mit c. 152,000 Ew.). Wir erhalten so 5 Gebiete. Jedes derselben enthält eine höhere Schule, die Staatsanstalt ist.

Gymnasien. Für den älteren Theil des Herzogthums und für Münsterland sind dies reine Gymnasien (in Oldenburg 12,000 Ew. und Vechta 25,000 Ew.) für Jeverland und Lübeck sog. Gesammtgymnasien (in Jever 4100 Ew. und Eutin 2600 Ew.); die höhere Lehranstalt in Birkenfeld (2400 Ew.) ist Progymnasium und höhere Bürgerschule zugleich mit 3 Classen und Gymnasial- und Realabtheilungen, jene mit 20—25, diese mit 40—50 Schülern, Schulgeld 2²/₇—8 Rthlr. Ins Oldenburger Gymnasium treten die Schüler 9 J. alt ein, nachdem sie 3 J. lang eine 3classige Vorschule, die dem Gymnasium und der höheren Bürgerschule gemeinschaftlich ist, besucht haben.

Die beiden unteren Classen (Sexta und Quinta) haben 1jährige, die 4 oberen 3jährige Curse. In VI beginnt Latein nach Kühner mit 6 wöchentl. Std., in IV Französisch nach Ahn mit 3, Mathematik mit 2 wöchentl. Std., in III Griechisch nach Kühner mit 4, Physik mit 2 wöchentl. Std., in II Hebräisch und Englisch mit je 2 wöchentl. Stunden. Schülerzahl c. 180, Schulgeld 20 (—30) Rthlr. In Vechta Schülerzahl 50—60, Schulgeld 10—14 Rthlr. In Jever sind die Gymnasial- und Realschüler in den beiden unteren Cl. (V u. IV) noch ganz ungetrennt, alle lernen Latein m. 8. w. Std. nach Kühner. In III u. II besteht eine theilweise Trennung, indem die Realisten kein Griechisch, weniger Latein, dafür aber mehr Unterricht in den neueren Sprachen, in der Mathematik und in den Naturwissenschaften (Chemie) erhalten. Schülerzahl 100 bis 110, Schulgeld 6—12 Rthlr. In Eutin sind dagegen die Gymnasial- und die Realschüler in den beiden untern Cl. (V, Curs. 1 J., Eintritt mit 10 J., IV, Curs. 2 J.) schon theilweise getrennt. Die Realisten lernen gar kein Latein, statt desselben wird das Französische (auch Rechnen und Schreiben) in erweitertem Umfange und von Quarta an das Englische gelehrt. In Tertia findet eine vollständige Trennung statt, indem neben der Gymnasial-Tertia eine ganz davon getrennte Realclasse besteht. Schüler der Gymnasial-Tertia und Secunda, welche an dem Griechischen nicht Theil nehmen wollen, erhalten erweiterten Unterricht im Französischen und Englischen. Wenn diese Schüler diese beiden Cl. durchgemacht haben, dürften sie also etwa den Anforderungen entsprechen, die an die Abiturienten einer preuß. Realschule gemacht werden, während die Schüler der Realclasse etwa neben die Schüler der preuß. h. Bürgerschule ohne Latein zu stellen wären. Schülerzahl 130—140, zur Hälfte Realisten. Schulg. $9\frac{3}{5}$—24 Rthlr.

Zur Zulassung zum Examen der Candidaten für die mathematisch-technischen Fächer des Staatsdienstes und für den höh. Forstdienst ist ein Zeugnis der Reife zur Versetzung in die Prima eines dieser 4 Gymnasien, oder der Reife zum Abgange aus der Prima der höh. Bürgersch. zu Oldenburg (s. u.) erforderlich. Daß die übrigen höheren Staats-, Kirchendiener, die Aerzte, Advocaten rc. an einem Gymnasium, das indes nicht nothwendig ein inländisches zu sein braucht, ein Abiturientenexamen gemacht haben müßen, bedarf wohl kaum der Erwähnung.

Regulativ für die Gehalte rc. dieser Schulen:

	Rector	Conrector	Lehrer	Nebenlehrer bis zu	Geschäftskosten (1864)	Staatszuschuß (1864)
Oldenburg	1000—1500	800—1100	3 à 600—1000 4 à 400 — 700	600	1030	3100
Vechta . .	900—1300	700—1000	3 à 500— 900 2 à 400— 600	400	460	5100
Jever . .	1000—1400	700—1100	3 à 600—1000 3 à 400— 600	400	550	6100
Eutin . .	1000—1400	700—1100	3 à 600—1000 3 à 400— 600	600	?	5350
Birkenfeld .	800—1000	fällt weg	2 à 400— 600 2 à 350— 500	300	400	2400

Ueber den Anspruch der Lehrer auf Pension und die Verpflichtung derselben zum Beitritt zur Beamtenwittwenkasse siehe das Nöthige bei den Volksschulen rc.

Schließen wir hieran gleich die Fachschulen, welche entweder Staatsanstalten sind oder doch Zuschüsse aus der Landescasse erhalten, so sind hier zu erwähnen die Ackerbauschule in Neuenburg, die Gewerbeschule in Oldenburg, die Navigationsschule in Elsfleth und die beiden Volksschullehrerseminare. Die 3 letzteren sind reine Staatsanstalten.

Technische Fachschulen. Die Ackerbauschule wurde im Mai 1862 eröffnet als eine von der Regierung unterstützte Privatunternehmung. Die Schülerzahl stieg von 14 im 1. Semester auf 44 im 4. Sem. Schulgeld 15 Rthlr. halbjährlich.

Die Gewerbeschule ist eine Handwerkerfortbildungsschule, die aber, seitdem mit Einführung der Gewerbefreiheit 1861 der Schulzwang aufgehoben ist, nur recht spärlich

und unregelmäßig besucht wird. Es wird jetzt nur sonntäglich in 2 Abth. in je 2 Std. Unterricht im Zeichnen (geometr. und Freihandzeichnen) und auf 2 Abenden in der Woche ebenfalls in 2 Abth. Unterricht im Rechnen, Schreiben, Deutsch, in Mathematik, Technologie &c. ertheilt. Schulgeld wird nicht bezahlt. Der Staat trägt jährl. reichl. 200 Rthlr. bei, die Stadt, deren Anstalt die Schule ist, ergänzt das Fehlende.

Die Navigationsschule wurde Herbst 1856 neu organisirt und zur Staatsanstalt erhoben. Sie hat 2 vollständig von einander getrennte Classen, jede mit 5 monatl. Cursus (Beginn ders. 1. Apr. und 1. Oct.). In der Untersteuermannsclasse können Schüler aufgenommen werden, die eine gute Volksschulbildung besitzen, sich auf See bereits versucht haben und 16 J. alt sind; sie treten aber fast immer in höherem Alter ein, damit sie nach Beendigung des 5 monatl. Cursus und nach bestandener Prüfung gleich als Untersteuerleute fahren können; dazu müßen sie aber auf oldenb. Schiffen 20 J. alt sein und 4 volle Fahrjahre hinter sich haben. In die Obersteuermannsclasse können solche bereits gediente Untersteuerleute eintreten, welche über ihre seemännische Tüchtigkeit und sonstige Verhältnisse genügende Zeugnisse beibringen und eine Vorprüfung bestehen können. Für diese Prüfung, so wie für die Abgangsprüfung aus beiden Classen steht eine Prüfungscommission eingesetzt, bestehend aus einem Juristen, den Lehrern, einem Mathematiker, einem Rheder und 2 Schiffscapitänen. Die Anforderungen werden verhältnißmäßig recht hoch gestellt. Schülerzahl c. 30, Schulgeld 3 Rthlr. monatlich. Gehalte außer freier Wohnung: für den Rector 600 bis 900 Rthlr., für die beiden Lehrer à 420—600 Rthlr. — Diese 3 Schulen stehen unter Oberaufsicht der oldenb. Regierung, dieselbe hat zur Aufsicht und Controle der Ackerbauschule ein 3gliedriges Curatorium bestellt, den beiden andern Schulen stehen Schulcommissionen vor.

Seminare. Das evangelische Schullehrerseminar in Oldenburg zählt reichlich 60 Zöglinge, die in dem 1846 neu erbauten Seminargebäude Platz finden. Die Zöglinge erhalten hier ohne alle Vergütung Unterricht, Wohnung, Feuerung, Licht, Bett &c. Ein Oekonom sorgt für Reinigung, Heizung &c. Bei demselben müssen die Seminaristen gegen eine Vergütung von plus minus 4 Sgr. per Tag auch ihren Mittagstisch nehmen. Unterrichtet wird in 3 verschiedenen Classen, jede Classe hat einen 1jähr. Cursus. Bedingung der Aufnahme: Vollendung des 15. Lebensjahrs und eine Prüfung in den gewöhnlichen Schulwissenschaften, in Gesang (und Musik). Die Aufgenommenen bleiben 2 Jahre in der Anstalt, und gehen dann auf 2 Jahre als Hülfslehrer hinaus, um sich in Elementarschulen praktisch zu versuchen. Darauf kehren sie noch auf ein Jahr wieder in die Anstalt zurück, um die oberste Classe durchzumachen und dann ein Entlassungsexamen zu bestehen, das über ihre Zulässigkeit zum Schuldienst, resp. über den Grad ihrer Befähigung für denselben entscheidet. Die praktische Prüfung besteht in einer in der Uebungsschule zu haltenden wohl vorbereiteten Probelection und Probekatechese; die theoretische ist theils mündlich, theils schriftlich und erstreckt sich auch auf Gesang, Violin-, Clavier- und Orgelspiel. Für die Beurtheilung der Ansprüche, welche man an die Schulamtscandidaten macht, möchten folgende, Michaelis 1863 zur schriftlichen Bearbeitung aufgegebene Themata maßgebend sein: 1. Religion. a) Was versteht man unter Erlösung? b) Warum bedürfen ihrer alle Menschen? c) Wie ergiebt sich ihre Nothwendigkeit aus Gottes Wesen und Wirken? 2. Aufsatz: Die diesjährige Harzreise*) oder (für Nichttheilnehmer): Vergleichung der Marsch mit der Geest. 3. Mathematik. a. Bestimmung des Inhalts des rechtwinklichen Dreiecks aus der Länge der Hypotenuse und dem Verhältnis der Höhenabschnitte auf ihr. b) Ein gegebenes Dreieck in ein Quadrat zu verwandeln. 4. Rechnen. Eine verwickelte Aufg. aus der Mischungsrechnung. Zeit 2 Tage. In der mündlichen Prüfung wurde

*) Die erste Classe macht unter Führung eines Lehrers in den Sommerferien jährlich eine größere Reise, zu deren Kosten der Staat 200 Thlr beiträgt.

u. a. aus der bibl. Geschichte der Inhalt des Buchs Josua und Pauli Reisen, aus der Geographie die Beweise für die sphärische Gestalt der Erde, aus der Geschichte die Reformationsgeschichte, aus der Botanik die Familie der Gräser, besonders der Lolch durchgenommen 2c. Zur Prüfungscommission gehört auch ein praktischer Volksschulmann. Der Zudrang zum Volksschuldienst ist im evangelischen Theil des Herzogth. so gering, daß an eine gehörige Auswahl unter den Aspiranten fast nicht gedacht, daß vielmehr manchmal der Bedarf nicht einmal gedeckt werden kann, — wohl Beweis genug, daß die ökonomische Lage der Lehrer noch nicht den Verhältnissen des Landes entsprechend geordnet ist. — Etat des Seminars c. 8500 Rthlr. jährl., davon deckt 6100 Rthlr. die Staatskasse, das Uebrige wird hauptsächl. aus den Zinsen des Fonds (c. 48,000 Reichsthaler) bestritten. Regulativ der Gehalte: Director 1000—1500 Rthlr., Inspector 600—800 Rthlr. und freie Wohnung, Licht, Feuerung, 2 Lehrer à 500—700 Rthlr.: für Nebenlehrer bis 900 Rthlr. Geschäftskosten 3500 — 4000 Rthlr., darunter auch die den dürftigen Seminaristen aus dem Herzogth. zufließenden monatlichen Unterstützungen.

In dem katholischen Theil des Herzogth. (Münsterland) erhielten die Volksschullehrer bis 1860 in der mit dem Gymn. in Vechta verbundenen Normalschule ihre Vorbildung. Dann wurde ein wirkliches Seminar mit 2 Cl. und 2 ständigen Lehrern, einem Director und einem Lehrer, gegründet, das Ostern 1864 in das in Vechta neu erbaute Seminargebäude übersiedelte. Die Zöglinge bleiben 2 Jahre lang in der Anstalt und treten dann in den Schuldienst ein, ohne wieder ins Seminar zurückzukehren. Die Einrichtung eines 3jährigen Cursus wird angestrebt. An Aspiranten ist bis dahin kein Mangel gewesen. Etat: Gehalt des Directors 700 Rthlr. und freie Wohnung, des Lehrers 500 Rthlr., für Nebenlehrer 115 Rthlr., an Geschäftskosten 235 Rthlr., zur Unterstützung dürftiger Seminaristen 150 Rthlr.

In den Fürstenthümern bestehen keine Seminare; die angehenden Volksschullehrer können ein oldenburgisches oder auch ein auswärtiges Seminar besuchen. Unvermögenden kann dieser Besuch durch Bewilligung einer Unterstützung der Landeskasse erleichtert werden. In Lübeck sind dazu c. 560, in Birkenfeld 1000 Rthlr. ins Budget aufgenommen.

Volksschulen. Auf Grund der Art. 82—91 des Staatsgrundgesetzes erschien zunächst für das Herzogth. O. im Apr. 1855 ein neues Schulgesetz, das namentlich für das Volksschulwesen von der größten Bedeutung war. Nach demselben steht das gesammte evangelische Erziehungs- und Unterrichtswesen unter einem Oberschulcollegium, das seinen Sitz in Oldenb., das katholische unter einem solchen, das seinen Sitz in Vechta hat, natürlich unter Oberleitung des Ministeriums. Unter den 5 Mitgliedern jedes Collegiums muß mindestens ein Geistlicher, und mindestens ein mit dem Volksschulwesen vertrauter Schulmann sein. Jede Schulgemeinde (hier Schulacht genannt) steht wieder unter einem besonderen Schulvorstande. Derselbe besteht aus dem ersten Beamten des Amts (resp. dem Stadtdirector der Städte I. Cl.), dem Pfarrer des Kirchspiels, zu dessen Bezirk die Schule gehört, dem ersten Lehrer der betreffenden Schule, einem Schuljuraten, einem auf 3 J. vom Schulachtsausschusse gewählten Mitgliede der Schulacht. Die Vertretung der Schulacht durch den von der Schulachtsversammlung gewählten Ausschuß und die Führung der finanziellen und ökonomischen Geschäfte des vom Schulausschuß gewählten Schuljuraten waren bereits durch die Schulordnung vom 14. Jan. 1836 geordnet. Der dem Schulvorstande angehörende Geistliche ist der Localschulinspector der betreff. Schule. Alle 3 J. einmal soll jede Volksschule, auch die zu einer Mittelschule erweiterte (s. u.), von einem Kreisschulinspector visitirt werden. Als Kreisschulinspector wird bei Beginn des 3jähr. Turnus in der Regel ein Pfarrer (eines andern Kreises) aufgestellt, es kann aber auch ein anderer sachkundiger Mann nicht geistlichen Standes, namentlich ein geeigneter Volksschullehrer committirt werden, was thatsächlich nicht selten geschieht. Visitationsberichte gehen an das Oberschulcoll. Zur Bestreitung der Kosten sind ins Budget 500 und 200 Thlr. (bezw.

ev., kath.) aufgenommen. Außer diesen Specialvisitationen findet in der Regel alle 6 J. eine Generalvisitation von einem Mitgliede des Oberschulcoll. statt. Nebenher geht noch eine mit der meistens alle 3 Jahre stattfindenden Kirchenvisitation verbundene Visitation, die sich indes nur auf den Religionsunterricht erstreckt, und von einem geistl. Mitgliede des Oberkirchenraths (mit Zuziehung eines Laien) abgehalten wird. Jede andere öffentliche Schulanstalt wird alle 3 J. einmal von einem Mitgliede des Oberschulcoll. visitirt, zu dessen Wirkungskreis die Schulanstalt gehört. Ueber den Ausfall dieser Visitationen ist dem Ministerium Bericht zu erstatten.

Die Schulpflichtigkeit der Kinder erstreckt sich vom vollendeten 6. bis zum vollendeten 14. Lebensjahre. Steigt die Zahl der schulpflichtigen Kinder (fast genau $1/6$ der Bevölkerung) einer Schule über 100, so soll eine 2. Classe, steigt sie über 200, so soll eine 3. Classe, steigt sie über 300, so soll eine 4. Classe eingerichtet werden. Bei Schulen von mehr als 2 Classen können die beiden Oberclassen nach den Geschlechtern getrennt und kann für die Mädchenclasse eine Lehrerin angestellt werden. Eine Trennung nach den Geschlechtern findet im evangel. Theil des Landes, mit Ausnahme der Städte Jever und Varel, in den eigentlichen Volksschulen nicht statt, im kathol. Theil an verschiedenen Orten schon bei 2classigen Schulen. Hier haben die Mädchenclassen denn auch meistens Lehrerinnen, die den gewöhnlichen Schulunterricht ertheilen. Solche Lehrerinnen giebt es im evangel. Theil des Landes nicht, wohl aber Lehrerinnen für den Unterricht in den Handarbeiten — meistens die Frauen der Lehrer. Wo ein solcher Handarbeitsunterricht an den Volksschulen eingerichtet ist, gewährt die Staatskasse oder der Landschulfond eine Beihülfe zu den Kosten.

Für jeden ohne Grund von einem Kinde versäumten $1/2$ Schultag soll eine Brüche von $1^1/_4$ Sgr. in die Schulkasse bezahlt werden, bei Unvermögenden dafür Gefängnisstrafe eintreten. In der Ausführung muß diese Strenge gemildert werden und wird es hin und wieder nur zu sehr. Wo die volle Sommerschule besteht, können die 10—14 jährigen, ziemlich vorgeschrittenen Kinder nicht vermögender Eltern &c. für den ganzen Sommer bis auf 2 volle Tage jeder Woche dispensirt werden. Die Sommerschule mit verkürzter Schulzeit z. B. in manchen Schulen des Münsterlandes entweder Morg. nur 3 Stund. bei mehrclass. Schulen und 1class. Schulen mit unter 50 Schülern, oder bei 1class. Schulen mit mehr als 50 Schülern Morg. 2 Std. für die Oberabtheil. und Nachm. $2^1/_2$ Stunden für die Unterabth. (eine sehr nachahmungswerthe Einrichtung) sollen alle Schüler besuchen.

Nach den „Grundlinien für den Lehrplan der evangel. Volksschulen des Herzgth." haben diese Schulen, wie die Familie, den Zweck, die ihnen anvertraute Jugend nach den Grundsätzen des Christenthums für ihre zeitliche und ewige Bestimmung zu erziehen; sie haben die Familie vorzüglich in demjenigen Theile der Erziehung, welchem im Hause nicht genügt werden kann, zu unterstützen. Die Auswahl der Lehrfächer und der Lehrstoffe aus denselben soll nicht so sehr durch ihren Einfluß auf die Bildung einzelner Seelenkräfte bestimmt sein, als vielmehr durch ihre Bedeutung und Nothwendigkeit für das Leben, dem die Kinder entgegen zu führen sind, und zwar sowohl für ihr inneres, sittlich-religiöses, als für ihr äußeres, bürgerliches und Berufsleben.

Das Lehrziel der Volksschule ist: A. im Religionsunterricht: sichere Kenntnis und klares Verständnis a) der Geschichte des Reiches Gottes, namentl. einerseits der bibl. Gesch. A. und N. T., andererseits einer Uebersicht der Hauptbegebenheiten der Kirchen- und allgemeinen Geschichte; b) der Glaubens- und Sittenlehre, mindestens der Inhalt des kleinen luth. Katechismus; c) einer reichlichen Anzahl bibl. Sprüche, Lehrabschnitte und Liederverse. B. im Lesen: verständig betonendes Lesen, ohne Anstoß, auch bei ungewöhnlichen Wörtern und längeren Sätzen. C. im Schreiben: eine regelmäßige, feste Handschrift, auch die Fertigkeit, rasch ziemlich gut zu schreiben. D. im Sprachunterricht: Fertigkeit, eigene Gedanken richtig und leicht sowohl mündlich als schriftlich auszudrücken, mit Berücksichtigung derjenigen Bedürfnisse, welche die künftigen

Lebensverhältnisse der Kinder mit sich bringen; das Grammatische ist im ganzen auf die Kenntnis und sichere Unterscheidung der Wortarten, der Satzglieder und der Declinations- und Conjugationsformen zu beschränken. E. im Rechnen: Fertigkeit in den 4 Grundrechnungsarten mit Anwendung auf die mannigfaltigen Verhältnisse des bürgerlichen Lebens, namentlich auch auf Flächen- und Körperberechnung (Raumlehre). F. im Gesang: festes und reines Singen der gebräuchlichsten Choralmelodien und einer Anzahl guter Volkslieder, letztere auch 2stimmig; G. in der Weltkunde: Kenntnis des Unentbehrlichsten, insbesondere der Geographie und Geschichte des engeren und weiteren Vaterlandes, der Weltgeschichte, Naturkunde und Technologie im Anschluß an das von der Behörde eingeführte Schullesebuch. Abwechselnd in dem einen Jahr das Geographische und Geschichtliche als Grundlage zu nehmen, aber dabei so viel als thunlich das Naturgeschichtliche, Physikalische und Technologische mit herbeizuziehen und zu wiederholen, und umgekehrt im anderen Jahre das Naturkundliche als Grundlage mit möglichster Berücksichtigung und Wiederholung des Geographischen und Geschichtlichen. H. im Zeichnen (einfachen Linienzeichnen) sind die Schüler so weit thunlich anzuleiten und zu üben. Die Formen von Gebäuden, Pflanzen und Geräthen sind besonders zu berücksichtigen. I. im Turnunterricht soll nicht sowohl auf Stärke hingearbeitet werden, als vielmehr auf freie und anständige Haltung des Körpers bei den Bewegungen, also hauptsächlich Frei- und Ordnungsübungen. K. im Handarbeitsunterricht der Mädchen: Fertigkeit im Stricken und Nähen, namentlich auch im Flicken und Stopfen, und, so weit örtlich angemessen, im Spinnen. — Zeichnen, Turnen und Handarbeiten sind wünschenswerthe, die anderen sind unbedingt nothwendige Lehrgegenstände der Volksschule. An die Stelle der Weltkunde und des Sprachunterrichts soll auf den unteren Stufen ein beides vorbereitender Anschauungsunterricht treten. Weiteres ergiebt sich aus dem folgenden Lectionsplan.

Stunden.	A. Der einclassigen oder ungetheilten Schule.		
	Montag und Donnerstag.	Dienstag und Freitag.	Mittwoch und Sonnabend.
1.	I. Gesch. d. R. G.*) II. } schriftliche III. } Uebungen.	I. Religionslehre. II. } schriftliche III. } Uebungen.	I. Bibellesen. II. } Zeichnen. III. }
2.	I. schriftl. Ueb. II.} 1/2 Bibl. Gesch. III.} 1/2 Les. u. Schr.	I. schriftliche Uebungen. II.} 1/2 Bibl. Gesch. III.} 1/2 Les. u. Schr.	I. schriftliche Ueb. II.} 1/2 Anschauung. III.} 1/2 Les. u. Schr.
3.	I. II. } Rechnen. III.	I. II. } Rechnen. III.	I. II. } Rechnen (Mittw.) Gesang (Sonnab.) III.
4.	I. Lesen u. Sprache. II.} schriftliche III.} Uebungen.	I. Weltkunde. II.} schriftliche III.} Uebungen.	Handarbeiten.
5.	I. Zeichnen. II.} 1/2 Anschauung. III.} 1/2 Les. u. Schr.	I. schriftliche Ueb. II.} Sprüche u. Lieder. III.}	
6.	I. schriftliche Uebung. II. Lesen. u. Sprache. III. schriftliche Uebungen.	I. II. } Turnen. III.	

*) Die mit lateinischer Schrift gedruckten Lectionen sind unmittelbar.

Stunden.	B. Der zweiclassigen Schule. Unterclasse. I. (6—8) J. II. (8—10) J.			Oberclasse. (10—14) J.		
	Montag und Donnerstag.	Dienstag und Freitag.	Mittwoch und Sonnabend.	Mont. u. Donnerst.	Dienst. u. Freitag.	Mittw. u. Sonnab.
1.	I. II. Bibl. Gesch. (Mont.) Sprüche, Lieder, Gebete. (Donnst.)	I. schriftliche Uebungen. II. 1/2 Bibl.Gesch. 1/2 Les. u. Sch.	I. II. Biblische Geschichte.	Gesch. des Reiches Gottes.	Religionslehre.	Bibellesen
2.	I. II. Rechnen.	I. II. Rechnen.	I. schriftl. Ueb. II. 1/2 Rechnen. 1/2 Les. u. Schr.	Rechnen.	Rechnen.	Lesen und Sprache.
3.	I. schriftl. Ueb. II. 1/2 Anschng. 1/2 Les. u. Sch.	I. Lesen. II. schriftliche Uebungen.	I. II. Gesang (Mw.) Sprüche, Lieder, Gebete. (Sonnab.)	Lesen und Sprache.	Lesen und Sprache.	Schreib. (Mittw.) Gesang. (Sonnab.)
4.	I. Lesen. II. schriftliche Uebungen.	I. 1/2 Anschng. 1/2 Zeichnen. II. 1/2 Zahlübung. 1/2 Les.u.Schr.	Handarbeiten.	Weltkunde.	Weltkunde.	Handarbeiten.
5.	I. Schreiben (ins Buch). II. schriftl. Ueb.	I. Schreiben. II. schriftliche Uebungen.		Zeichnen und Formenlehre.	Schreiben	
6.	I. 1/2 Anschng. 1/2 Zeichnen. II. 1/2 Zeichnen. 1/2 Les. u. Sch.	I. II. Turnen.		Lesen und Sprache.	Turnen	

Man hat diesen Grundlinien im Vergleich mit den preußischen Regulativen den entgegengesetzten Vorwurf gemacht, nämlich den, daß sie das Ziel der Volksschule zu hoch stecken, so daß es kaum unter dem Zusammenwirken der allergünstigsten Umstände erreicht werden könne; eine Stundenvertheilung nach dem Beispiele der vorliegenden Lectionspläne sei zu aufreibend für die Kraft des Lehrers. *)

Die Volksschullehrer sind entweder Haupt-, Neben- oder Hülfslehrer. Hauptlehrer ist der Lehrer einer ungetheilten und der erste Lehrer einer mehrclassigen Schule, ihm steht die unmittelbare Leitung der Schule zu. Nebenlehrer sind die andern Classenlehrer einer mehrclassigen Schule. Die zweite Classe einer Schule mit mehr als zwei Classen ist stets mit einem Nebenlehrer zu besetzen. Hülfslehrer sind diejenigen Schulamtscandidaten und Seminaristen, welche zur Aushülfe vorübergehend verwendet werden. Diese sind stets nur provisorisch angestellt. Haupt- und Nebenlehrer sind die ersten fünf Jahre nach ihrer Entlassung aus dem Seminar provisorisch, nach Ablauf dieser Frist werden sie definitiv angestellt. Hülfs- und Nebenlehrer, so wie die Inhaber von Anfangsstellen, die neben freier Wohnung und Garten nur eine jährliche reine Einnahme von mindestens 90 Thlr. beziehen, dürfen sich bei Strafe sofortiger Entlassung aus dem Dienste nicht ohne Genehmigung des Oberschulcoll. verheirathen. Für ihre Person erhalten die Hülfs- und Nebenlehrer freie Wohnung im Schulhause; der Hauptlehrer ist verpflichtet, denselben für eine bestimmte, erforderlichen Falls vom Oberschulcoll. festzusetzende jährliche Summe, Kost, Wäsche, Feuerung, Licht, Aufwartung zu leisten; die bis dahin hierfür gezahlte Summe von 50—60 Thlr. war entschieden zu gering. Abgesehen

*) Noch auffallender scheint uns die Zumuthung von 6 täglichen Unterrichtsstunden sogar für die jüngste Altersclasse der Schüler zu sein. D. Red.

von den eben erwähnten sporadisch vorkommenden Anfangstellen, soll der Mindestbetrag des Diensteinkommens neben freier Wohnung mit Garten sein auf der Geest für die

1) Hauptlehrer in Schulachten mit über 50 Familien 175—200 Thlr.,*) bei mehr als 25 Familien 150—175 Thlr., bei weniger als 25 Familien 125—150 Thlr.

2) Nebenlehrer bei definitiver Anstellung 125 Thlr., provisorisch angestellte 115 Thlr.

3) Hülfslehrer, wenn sie Schulamtscandidaten sind, 105 Thlr., wenn sie aus dem Seminar noch nicht entlassen sind, 95 Thlr.

In den Städten und in den zur Marsch zu rechnenden Schulachten kommen für die Hülfslehrer, 10, für den Nebenlehrer 25, für den Hauptlehrer 36—50 Thlr. hinzu.

Bei der Untersuchung, ob das Diensteinkommen einer Lehrerstelle diesen Mindestbetrag erreicht, werden die Einkünfte eines mit der Lehrerstelle verbundenen Küster- und Organistendienstes (und diese Aemter werden fast immer von Lehrern mit bekleidet) nur in so weit in Anschlag gebracht, als dieselben in Pfarrorten mehr als 80 Thlr. und in andern Orten mehr als 25 Thlr. betragen. Zu Nebengeschäften oder Gewerben mit Ausnahme von Privatunterricht oder Stellung von Rechnungen für Kirchen- und Schulgemeinden bedarf der Lehrer der besonderen Erlaubnis des Oberschulcollegiums.

Der Lehrer, dessen Leistungen den Anforderungen entsprechen, erhält nach Ablauf von 10 Jahren seit seiner definitiven Anstellung, nach Ablauf fernerer 10 Jahre und nach Ablauf fernerer 5 Jahre jedesmal eine Zulage von jährlich 25 Thlr., in so weit er nicht außer Wohnung und Garten, aber mit Einrechnung des Einkommens aus dem Küster- und Organistendienste, nach Ablauf

der ersten	10 Jahre	200 Thlr.	auf d. Geest,	od.	250 Thlr.	in d. Marsch od. in Städten.
„ folgenden	10 „	250 „	„ „ „	„	300 „	„ „ „ „ „ „
„ „	5 „	300 „	„ „ „	„	350 „	„ „ „ „ „ „

Diensteinkommen bezieht. Diese Alterszulagen werden aus der Staatskasse gezahlt. Zur Vertheilung derselben wurde nun 1855 zunächst eine Ermittelung resp. Feststellung des Mindestbetrages des Diensteinkommens der Schulstellen nöthig. Diese ergab etwa folgendes Resultat. Von ca. 275 evangelischen Hauptlehrerstellen haben ein Diensteinkommen von

90—100 Thlr.	4 Stellen,	davon	4 auf d. Geest,	0	in d. Marsch od. d. Städten
über 100—150 „	17 „	„	13 „ „	4	„ „ „ „ „ „
„ 150—200 „	94 „	„	72**) „ „	12	„ „ „ „ „ „
„ 200—250 „	72 „	„	6 „ „	66***)	„ „ „ „ „ „
„ 250—300 „	39 „	„	14 „ „	25	„ „ „ „ „ „
„ 300—350 „	29 „	„	12 „ „	17	„ „ „ „ „ „
„ 350—450 „	9 „	„	3 „ „	6	„ „ „ „ „ „
„ 450—550 „	5 „	„	5 „ „	3	„ „ „ „ „ „
„ 550—560 „	3 „	„	2 „ „	1	„ „ „ „ „ „

Außerdem gab es circa 100 evangelische Neben- und Hülfslehrerstellen. Von circa 120 katholischen Hauptlehrerstellen hatten ein Diensteinkommen

von unter 100 Thlr.	etwa 12,	von 100—150 Thlr.	etwa 12 Stellen
„ 150—200 „	„ 60,	„ 200—250 „	„ 12 „
„ 250—300 „	„ 12,	„ über 300 „	„ 12 „

*) Das Oberschulcollegium hat zu bestimmen, welche Summe innerhalb dieses Rahmens aufzubringen ist; es hat sich bis dahin meistens für die untere Grenze entschieden. Nach dem Folgenden ist auch das Minimum nicht überall erreicht.

**) Darunter 39 mit dem Mindestbetrage von 175 Thlr., und 20 mit dem Höchstbetrage von 200 Thlr.

***) Darunter 41 mit dem Mindestbetrage von 205 Thlr. und 5 mit dem Höchstbetrage von 250 Thlr.

Katholische Neben- und Hülfslehrerstellen giebt es 20. Augenblicklich (für 1864) erfordern diese Alterszulagen, die die Lehrer also außer dem oben angeführten Diensteinkommen beziehen, für ca. 165 evangelische Lehrer reichlich 8000 Thlr., für ca. 75 katholische Lehrer ca. 4000 Thlr.

Auch die Pensionen, auf die die Lehrer, gleich den Staatsdienern, Anspruch haben, werden thatsächlich aus der Staatskasse gewährt, da der evangelische Schullehrerpensionsfond sehr klein ist. Die Pension beträgt bei 10 und weniger Dienstjahren 40 % der Besoldung, für jedes weitere auch nur begonnene Dienstjahr bis zum 30. incl. wird die Pension um 1½ % und von da an um 1 % der Besoldung erhöht. Zu dem auf diese Weise berechneten Pensionsbetrage werden bei Besoldungen bis zu 400 Thlr. incl. noch 10 %, bis zu 1000 Thlr. incl. noch 5 % der Besoldung hinzugerechnet. Ueber 90 % der Besoldung kann die Pension nicht steigen und mit zurückgelegtem 70. Lebensjahre kann die Pensionirung verlangt werden. Die augenblicklich im Herzogthum zu zahlenden Pensionen (und Wartegelder) betragen für ca. 24 evangelische Lehrer ca. 7000 Thlr., für ca. 18 katholische Lehrer ca. 3000 Thlr.

Der Lehrer erhält seinen vollen Gehalt in halbjährlichen Raten aus der Schulkasse vom Juraten ausgezahlt. In die Schulkasse fließen die (vom Juraten zu erhebenden) Schulgelder, von jedem schulpflichtigen Kinde mit Ausnahme derer, die eine höhere Schule besuchen oder den genügenden häuslichen Unterricht erhalten, mindestens 25 Sgr. jährlich; bei dürftigen wird es für das zweite und folgende Kind um die Hälfte ermäßigt, für wirklich arme Kinder tritt die Armenkasse ein. Die Errichtung besonderer Armenschulen verbietet das Staatsgrundgesetz. Uebrigens ist das Schulgeld in den wohlhabenden Schulachten, namentlich der Marsch und der städtischen Oerter 1½, 2 bis 3mal so hoch als dieser Minimalsatz. Was durch das Schulgeld oder durch Einkünfte von Fonds, Schulländereien ꝛc. von dem oben angegebenen Mindestbetrage des Diensteinkommens ꝛc. nicht aufgebracht wird, ist durch eine Umlage zu decken, für deren Vertheilung der Beitragsfuß zur Classen- und classificirten Einkommenssteuer maßgebend ist; die Kosten eines Neubaus, der Reparaturen ꝛc. werden auf den Grund und Boden repartirt. Sollte durch die eine oder die andere Auflage die Gemeinde zu sehr belastet werden, so ist eine Beihülfe aus der Staatskasse zu leisten. Hiezu sind jetzt für den evangelischen Theil des Herzogthums jährlich 2800 Thlr., für den katholischen 1900 Thlr. ins Budget aufgenommen.

Dürftige Lehrer können in Nothfällen und zur ersten häuslichen Einrichtung eine Unterstützung aus dem alten und neuen Landschulfonds (ca. 6000 + 18000 Thlr.) erhalten. Für die evangelischen Lehrer existirt auch eine Schullehrer-Wittwen- (und Waisen-) Kasse, die ein durch milde Beiträge aufgebrachtes Stammcapital von reichl. 6000 Thlr. und einen Reservefonds von 5600 Thlr. hat. Jeder verheirathete Lehrer ist zum Beitritt verpflichtet und zahlt, so lange seine Frau oder pensionsberechtigten Kinder leben, halbjährlich bei einem Diensteinkommen von unter 100 Thlr. ½ Thlr., unter 150 Thlr. ⅞ Thlr., mit 200 Thlr. 1¼ Thlr., unter 250 Thlr. 1¾ Thlr., unter 300 Thlr. 2½ Thlr, unter 350 Thlr. 3¾ Thlr., über 350 Thlr. 5 Thlr. Außerdem ist ein Eintrittsgeld von 1 Thlr. (ist die Frau 10 Jahre jünger, 2 Thlr. mehr) und bei Versetzung auf eine bessere Stelle 2 Thlr. an die Kasse zu zahlen. Jetzt beträgt die Pension 25 Thlr. jährlich, welche, wenn die Wittwe stirbt, die Waisen zusammen auch noch zu genießen haben, die männlichen bis zum 18., die weiblichen bis zum 16. Jahre. Außerdem sind die Lehrer auch noch zum Beitritt zur allgemeinen Beamtenwittwenkasse verpflichtet. Bei dieser richten sich die Beiträge streng nach dem Altersverhältnis und nach der Höhe der versicherten Pension; es wird jedoch außer der wechselnden Dividende ein Rabatt von circa 15 % (aus Staatszuschüssen und aus dem Einkommen des Reservefonds) gewährt. Das zu versichernde Pflichtquantum beträgt bei einem Diensteinkommen von unter 200 Thlr. 20 Thlr., von 200—250 Thlr. 30 Thl., von 250—300 Thlr. 40 Thlr., von 300—400 Thlr. 50 Thlr., von 400—500 Thlr.

60 Thlr., von 500—600 Thlr. 80 Thlr. und von da an für jede 100 Thlr. 20 Thlr. mehr, wobei jedoch für die evangelischen Lehrer der bei der Lehrerwittwenkasse versicherte Betrag mit 20 Thlr. in Abzug kommt.

Die später für die Fürstenthümer erlassenen Schulgesetze (für Lübeck 1857, für Birkenfeld 1861) stimmen im wesentlichen mit dem für das Herzogthum überein. Das Abweichende besteht der Hauptsache nach in Folgendem. Die obere Leitung steht, unter Oberaufsicht des Staatsministeriums, der Provinzialregierung zu, der in Schulsachen in Lübeck ein evangelischer Geistlicher und zwei Schulmänner, einer für die Volksschulen und ein Gymnasiallehrer, in Birkenfeld ein evangelischer oder ein katholischer Geistlicher und ein Schulmann als stimmführende Mitglieder beigeordnet werden. Im Fürstenthum Lübeck ist der Mindestbetrag der Gesammteinnahme außer freier Wohnung und Garten (für beides sind die Maßverhältnisse ꝛc. genau angegeben) festzusetzen für den Hauptlehrer auf 180—300 Thlr. *), für die übrigen ständigen Lehrer auf 180—240 Thlr., für den Hülfslehrer auf 108—144 Thlr.; in den Oertern Eutin und Schwartau resp. 36—60, 30 oder 12 Thlr. mehr. Thatsächlich giebt es, abgesehen von der 5 classigen Eutiner Mittelschule reichlich 60 Volksschullehrerstellen (darunter circa 56 für Hauptlehrer) und davon haben ein Diensteinkommen von unter 150 Thlr. etwa 2, von 150—200 Thlr. etwa 12, von 200—250 Thlr. etwa 24, von 250—300 Thlr. etwa 12, von 300—400 Thlr. etwa 12 Stellen. Mit fast einer jeden dieser Schulen ist eine Industrieschule (Handarbeitschule) verbunden, an der Lehrerinnen arbeiten, die meistens 10—25 Thlr. jährlich erhalten, so daß die Gesammtausgabe hiefür circa 1200 Thlr. beträgt.

Die Alterszulagen, welche nach 10,10 und 5 definitiven Dienstjahren gezahlt werden, in soweit das Diensteinkommen nicht 240, 300, 360 Thlr. (in Eutin und Schwartau 60 Thlr. mehr) beträgt, sind hier auf jedesmal 30 Thlr. festgesetzt. Die Vergütung für Kost, Wäsche ꝛc. des Hülfslehrers an den Hauptlehrer beträgt 60—90 Thlr. Das Schulgeld besteht hier in einem unveränderlichen Beitrage von jeder Familie, in welcher sich ein oder mehrere schulpflichtige Kinder befinden; es soll nicht mehr als vierteljährlich 12 Sgr. betragen; dieser Betrag kann aber, wenn in der Schule auch Handarbeit gelehrt wird, um 3—6 Sgr. erhöht werden. In Mittelschulen beträgt das Schulgeld mindestens 12 Sgr. vierteljährlich für jedes Kind.

Im Fürstenthum Birkenfeld sind die Schulstellen nach dem Einkommen in drei Classen gebracht. Die Stellen in Schulachten mit über 300 Seelen sollen 160—190 Thlr. (1. Cl.) mit unter 300—150, 140—160 Thlr. (2. Cl.), mit unter 150, 110—140 Thlr. (3. Cl.) Einkommen haben, in den Hauptörtern Birkenfeld, Oberstein, Idar und Horstein 20 Thlr. mehr. Außerdem erhalten die Lehrer freie Wohnung, Garten und freies Brennmaterial. An zweiclassigen Schulen ist die zweite Stelle eine dritter Classe, an Schulen mit mehr als zwei Classen ist die zweite Stelle eine zweiter Classe, die übrigen sind Stellen dritter Classe: 1861 gab es im Fürstenthum 86 Schulen, darunter 10 zweiclassige, 2 dreiclassige und 1 fünfclassige, also im ganzen 104 Schulstellen; von diesen war die Besoldung festgestellt auf 190 Thlr. für 18, auf 180 Thlr. für 10, auf 170 Thlr. für 15, auf 160 Thlr. für 25, auf 150 Thlr. für 12, auf 140 Thlr. für 15, auf 130 Thlr. für 9 Stellen.

Die Alterszulagen, welche aus der Landeskasse nach 10,10 und 5 definitiven Dienstjahren bezahlt werden, betragen jedesmal 20 Thlr., werden aber höchstens nur bis zu der Gesammtbesoldung von resp. 175, 195, 215 Thlr. gezahlt. Das Schulgeld darf höchstens 20 Sgr. jährlich fürs Kind betragen.

In den Volksschulen sind jährlich 8—9 Wochen Ferien, in den höheren Schulen 10—11 Wochen.

Mittelschulen. Die Volksschulen können nach Beschluß des Schulausschusses

*) Alles nach dem 30 Thlr. Fuß.

und mit Genehmigung des Oberschulcollegiums (resp. der Regierung in den Fürstenthümern) durch Vermehrung der Unterrichtsgegenstände und Lehrkräfte zu sogenannten Mittelschulen erweitert werden. Eine solche Erweiterung findet im allgemeinen ganz von selbst in städtischen und volkreichen Oertern in dem Maße statt, als sich die Anzahl der Classen einer Schule vergrößert. Den Namen Mittelschule führen solche Schulen mit Recht wohl nur da, wo sie, wie in Oldenburg und Eutin, wirklich in der Mitte zwischen der eigentlichen Volksschule und einer höheren Schule stehen. In Oldenburg existiren neben 2classigen Volksschulen (fürs Stadtgebiet) und 2 mehrclassigen (einer 4classigen, die zugleich Muster- und Uebungsschule für ein Seminar ist, und einer 6classigen für die Stadt), in denen die Geschlechter nicht getrennt sind, 2 fünfclassige Mittelschulen, eine für Knaben und eine für Mädchen, jede mit plus min. 200 Schülern und 10 resp. 8 Thlr. Schulgeld jährlich (Gehalte der Vorsteher: freie Wohnung und 900 resp. 700 Thlr., der Lehrer: 700, 600, 350, 300, 5 à 250 Thlr.) Fremde Sprachen werden nicht gelehrt; die Erweiterung des Unterrichts erstreckt sich namentlich auf Mathematik, Naturkunde, Zeichnen und (bei Mädchen) Handarbeiten.

Höhere Bürgerschulen. Außer diesen Mittel- und Volksschulen hat die Stadt Oldenburg eine sechsclassige höhere Bürgerschule mit dreiclassiger Vorschule (s. oben), in der die Lehrer mit den Classen aufsteigen, damit die Schüler in dem jugendlichen Alter von 6—9 Jahren keinen Lehrerwechsel erfahren. In der höhern Bürgerschule beginnt in VI das Französische mit 4 wöchentl. Stunden nach Ploetz, in V das Englische mit 4 wöchentl. Stunden nach Plate, in IV Mathematik mit 4 wöchentl. Stunden nach Harms und Naturgeschichte mit 2 wöchentl. Stunden nach Leunis, in III Physik mit 2 wöchentl. Stunden nach Brettner, in II Chemie mit 2 wöchentl. Stunden nach Wöhler. Schülerzahl 170—180 à 20 Thlr., der Vorschule ca. 125 à 12 Thlr. Schulgeld. (Gehalte des Rectors 1100 Thlr. und freier Wohnung, der 4 Oberlehrer 660—900 Thlr., der 3 ordentl. Lehrer 350—650 Thlr., der 3 Lehrer der Vorschule à 250 Thlr., für Nebenlehrer im Gesang, Turnen, Zeichnen 650 Thlr., Geschäftskosten ca. 800 Thlr.).

Die übrigen im Herzogthum bestehenden höheren Bürgerschulen werden von Schülern beiderlei Geschlechts besucht. Von den öffentlichen Schulen dieser Art sind 6classig und 4classig je eine, 3classig zwei, 2classig eine, 1classig drei. In fast allen wird neben Religion und den allgemeinen Wissenschaften (Deutsch, Geschichte, Geographie 2c.) in den beiden neueren Sprachen (Französisch und Englisch) und in der Mathematik und Naturkunde unterrichtet. (Gehalte der Rectoren 450—800 Thlr. und meistens freie Wohnung, der Lehrer 250—620 Thlr.)

In den Fürstenthümern ist je eine 3classige höhere Bürgerschule in Schwartau und in Idar. In Schwartau ist die Oberclasse für Knaben und Mädchen getrennt und letztere erhalten keinen Unterricht in fremden Sprachen; die Unterclasse ist eine Elementarclasse; Französisch und Mathematik beginnt in der Mittel-, Englisch in der Oberclasse. Die Schule in Idar ist nur für Knaben; in derselben beginnt wie in den meisten kleineren höheren Bürgerschulen, die keine Elementarclassen haben, in Classe III das Französische, in Classe II Englisch, Physik und Mathematik, in Classe I Chemie. Die Schule unterscheidet sich aber dadurch wesentlich von den übrigen, daß der Zeichenunterricht sehr in den Vordergrund tritt; anstatt wie gewöhnlich 2, sind hier in jeder Classe 5—7 Stunden wöchentlich für Zeichnen und Modelliren, und außerdem in Classe 1 noch 3—4 Stunden für technisches Graviren — alles im Interesse der (künftigen) Fabrikarbeiter, die Steine schleifen, schneiden und fassen.

Zur Förderung der Errichtung höherer Bürgerschulen und zur Erweiterung der Volkschulen 2c. sollen nach dem Staatsgrundgesetz den betheiligten Gemeinden Zuschüsse aus der Staatskasse geleistet werden (gegenwärtig über 4,000 Thlr.). Die Lehrer dieser öffentlichen höheren Schulen haben die Pflichten und Rechte der Staatsdiener, nament-

lich auch in Betreff des Beitritts zur Beamtenwittwenkasse und des Anspruchs auf Pension.

Für die Candidaten des höheren Schulamts (am Gymnasium und höheren Bürgerschulen) besteht für das ganze Großherzogthum eine Prüfungscommission, die ihren Sitz in Oldenburg hat, der aber auch ein auswärtiges Mitglied (der Gymn.-Dir. in Vechta) angehört. Verhältnismäßig recht viele der an den höhern Schulen angestellten Lehrer sind Nicht-Oldenburger. Die andern Branchen des Staats- oder Kirchendienstes ꝛc. gewähren namentlich in den mittleren und höheren Lebensaltern bessere Aussichten als der Schuldienst. Mit aus diesem Grunde bestimmen sich wenige Studirende für diesen, dazu kommt, daß hier nur verhältnismäßig wenige Stipendien bestehen. Die meisten von denen, welche von hier aus die Universität besuchen, haben nicht nur dazu die Mittel, sondern sie können auch noch nach Abgang von derselben einige Zeit ohne Anstellung leben. Von diesen bestimmt sich sehr selten jemand für das Schulfach, weshalb allerdings die Candidaten bei dem herrschenden Lehrermangel früh zu Stellen gelangen, die einen jungen Mann verhältnismäßig recht gut nähren; dagegen sind die Stellen für ein höheres Lebensalter weniger gut dotirt (s. oben).

Privatschulen kann jeder gründen, der durch eine Prüfung oder durch von der Behörde anerkannte Zeugnisse seine Befähigung dazu nachweist.

Höhere Töchterschulen. Gesondert bestehen solche nur als Privatunternehmungen, meistens von Lehrerinnen geleitet; auch wird ein nicht unerheblicher Theil des Unterrichts, namentlich auch des sprachlichen, von Lehrerinnen gegeben. In der Stadt Oldenburg sind drei solcher Schulen, jede mit fünf Classen, zusammen mit circa 300 Schülerinnen. Schulgeld 12—44 Thlr. jährlich; in Eutin zwei kleinere. Der Unterricht im Französischen beginnt früh; das Englische folgt bald. Aus allgemeinen Mitteln (der Gemeinde oder des Staats) geschieht für diese höheren Töchterschulen leider nichts.

Bewahrschulen. In jeder der beiden eben genannten Städte besteht auch eine Kleinkinderbewahranstalt für Kinder von circa 2—6 Jahren. Bemittelte Eltern zahlen ein kleines Kostgeld, der Hauptsache nach werden diese Anstalten von milden Beiträgen unterhalten. Die Frauenvereine haben sie in ihre besondere Obhut genommen. Es gereicht uns zur besonderen Genugthuung, daß die Kindergärtnerei, die selbst den Spieltrieb in die Fesseln des Systems schlagen will, im Oldenburgischen noch durchaus keinen Boden gewonnen hat.

Waisen- und Rettungshäuser. Das einzige Waisenhaus des Landes (in Varel) dankt seine Entstehung einer milden Stiftung aus dem 17. Jahrhundert. Ein Rettungshaus für verwahrloste Kinder, das vor circa 15 Jahren bei Oldenburg gegründet wurde, ist durch die wohlberechtigte Theilnahmlosigkeit des Publicums und durch die unglückliche Wahl des Hausvaters vor kurzem wieder zu Grunde gegangen. Wir bedürfen im Herzogthum weder Waisen- noch Rettungshäuser, für die Hälfte, ja den dritten Theil des Geldes, das die Zöglinge in solchen Anstalten kosten, können sie hier bei guten Leuten untergebracht werden, wo sie mindestens eben so gut aufgehoben sind, der Familie aber nicht entfremdet werden.

Taubstummeninstitut. Namentlich auch mit aus dem zuletzt angegebenen Grunde hat man vor kurzem in der einzigen Taubstummenanstalt des Landes (in Wildeshausen) das dort bisher bestehende Internat ganz aufgehoben und die Zöglinge bei den Bürgern der kleinen Stadt untergebracht, so daß sie in der Anstalt nur noch den Unterricht (von zwei Lehrern) erhalten. Man bestrebt sich hier, die Kinder möglichst bald die Lautsprache zu lehren, die Anstalt zählt 12—20 Zöglinge.

Mit Ausnahme des Taubstummeninstituts und der Kosten der Oberbehörden wurden 1863 aus der Staatskasse für das oben geschilderte Schulwesen ausgegeben in runder Summe:

Im Herzogth. Oldenburg ca. 50000 Thlr. bei einer Gesammtausgabe von ca. 1370000 Thlr., also fast 4 % ders., im Fürstenth. Lübeck ca. 9600 Thlr. bei einer Ges.-Ausg. von ca. 158000 Thlr. reichl. 6 % ders., im Fürstenth. Birkenfeld ca. 10800 Thlr. bei einer Ges.-Ausg. von ca. 152000 Thlr. reichl 7 % ders., im ganzen Großherzogth. ca. 70400 Thlr. bei einer Ges.-Ausg. von ca. 1,680000 Thlr.; reichl. 4 % ders. Davon kommen auf das höhere Schulwesen: im Herzogth. Oldenburg 15500 Thlr. = ca. 1/3; im Fürstenth. Lübeck 4800 Thlr. = ca. 1/2; im Fürstenth. Birkenfeld 4400 Thlr. = ca. 2/5; auf das Volksschulwesen je 35000 Thlr. = reichlich 2/3; 4800 Thlr. = 1/2; 6400 Thlr. = 3/5.

Quellen: Das Oldenburger Gesetzblatt, die Lübecker Verordnungssammlung, das Birkenfelder Gesetzblatt, das Oldenburger Schulblatt, gefällige Mittheilungen des statistischen Bureau, die Programme der verschiedenen Anstalten, Harms Geschichte des Schulwesens der Stadt Oldenburg, Harms Realschulwesen des Großherzogthums Oldenburg. Die näheren Nachweisungen siehe in dem Osterprogramm der sogen. Bürgerschule zu Oldenburg 1864. Harms.

Olivier, Ludwig Heinrich Ferdinand, verdient theils als einer der Lehrer am Dessauer Philanthropin theils wegen seiner Verdienste um den Leseunterricht, daß wir einen kurzen Bericht über seine Lebensverhältnisse hier aufnehmen. Er war geboren 1759 zu La Sarra in der französischen Schweiz. In den letzten Jahren des Philanthropins kam er nach Dessau, gab dann, als sich nach Auflösung des Instituts eine Anzahl Privatanstalten dort bildeten, Privatunterricht und gründete im Anfang des gegenwärtigen Jahrhunderts selbst ein Pensionat, welches zuerst auch von fremden Zöglingen stark besucht wurde und an welchem der Lausizer Tillich mit ihm Unterricht ertheilte. Letzterer, ein denkender, wissenschaftlicher Kopf, der noch als Jüngling in Leipzig eine Erziehungsanstalt errichtet hatte und dann zu Pestalozzis Füßen gesessen war, übernahm nachher, als Verschiedenheit der Ansichten die beiden Freunde trennte, die Anstalt Oliviers; er war der Mann, auf dem von O. angebahnten Wege mit großem Erfolge weiter vorzudringen, wenn nicht sein übergroßer Eifer seine Kraft allzufrüh verzehrt hätte († 1807; sein „Erstes Lesebuch für Kinder“ und sein „Allgemeines Lehrbuch der Arithmetik“ sind lange noch in vielen Schulen im Gebrauch geblieben). Die vielen Privatinstitute verkümmerten allmählich, wie sich die öffentlichen Anstalten hoben. Olivier selbst siedelte nach Wien über, wo einer seiner Söhne Professor war, während sich ein anderer als Maler in München ausgezeichnet hat, und starb daselbst den 31. März 1815. Er war ein Mann von großer Lebhaftigkeit, der besonders auch im französischen Unterricht selbst die trägsten Schüler mit sich fortriß und zum Sprechen brachte, freundlich und sehr beliebt bei den Kindern, an denen er deshalb auch schnelle Erfolge erzielte, weswegen er als Privatlehrer sehr gesucht war. So hat er z. B. auch den König Friedrich Wilhelm IV. von Preußen lesen gelehrt. Raumer spricht (Gesch. d. Päd. II, 296, Ausg. 3) von dem „redlichen, wohlwollenden, enthusiastischen“ Olivier als einer seiner Jugenderinnerungen. Er arbeitete an seinen pädagogischen Schriften gewöhnlich spät in der Nacht, wobei er oft, um sich lange wach zu erhalten, die Füße in kaltes Wasser stellte. Ueber seine Zerstreutheit im Privatleben werden mancherlei Anekdoten erzählt. Die Verdienste O.'s um den Leseunterricht sind in dem betreffenden Artikel S. 386 gewürdigt. Die bedeutendsten seiner Schriften sind: Die Kunst, Lesen und Rechtschreiben zu lehren, auf ihr Grundprincip zurückgeführt. Dessau 1801. Ueber den Charakter und Werth guter natürlicher Unterrichtsmethoden. Leipz. 1802. Orto-epo-grafisches (sic) Elementarwerk, erster, theoretischer Theil, und zweiter, praktischer Theil. Dessau 1804, in wohlfeilerer Ausgabe erschienen 1810, mit den dazu gehörigen Lehrmitteln, nämlich 3 großen Kupfertafeln, 6 großen Buchstabentabellen und einem Elementarlesebuch. Ueber die vielen hin und wieder erschienenen Schriften (von Pöhlmann, Tillich, Schlez &c.) berichtete die Leipz. Litt.-Zeitung 1805 Nr. 168 und 169.

Onanie, s. Geschlechtliche Verirrungen.

Oppositionsgeist. Es handelt sich an dieser Stelle weniger um eine erschöpfende Darstellung alles dessen, was man mit Rücksicht auf die Erziehung der Jugend als Oppositionsgeist bezeichnen könnte, als vielmehr um eine gründliche Erörterung einer bestimmten hieher gehörigen Erscheinung, die man als eine der schlimmsten Krankheiten des Schullebens bezeichnen darf. Der Oppositionsgeist als Eigenschaft einer Gemeinschaft von Zöglingen in seiner Richtung gegen die erziehende Auctorität ist es, was wir scharf ins Auge fassen müßen; doch ist auch den Regungen der Opposition im Gemüth des Einzelnen zuvor ein Blick zuzuwenden. Hier wollen wir drei verschiedene Formen hervorheben. Die erste ist die, welche das aufstrebende Kraftgefühl der Jugend in Verbindung mit dem frühzeitigen Keimen eigenartigen Dichtens und Trachtens gerade in edleren Naturen häufig hervorbringt. Der Knabe oder Jüngling, der sich gern seinen eigenen Gedanken überläßt, der sich frühzeitig ganz im Stillen manches eigne Urtheil bildet oder wenigstens den Naturtrieb in sich fühlt, sich in origineller Weise zu entwickeln, wird durch jeden Eingriff der Erziehung unangenehm berührt, und dann hängt es wesentlich von seinem Temperament ab, ob die Reaction gegen diesen Eingriff mehr zu scheuer Verschlossenheit oder zu oppositionellem Auffahren führt. Eine für den Lehrer besonders fatale Mischung von beidem ist die oppositionelle Miene, die gegen eine Ermahnung oder auch gegen den Lehrvortrag gerichtet ist, und dann meist ein stummes Zeugnis dissentirender Weisheit bedeuten soll. Sie kommt in oberen Gymnasialclassen bei wissenschaftlich tüchtigen Schülern nicht selten vor und wird von minder erfahrenen Lehrern häufig falsch gedeutet und falsch behandelt. Als bewußte Unart gehört eine solche Miene zu den schlimmsten Symptomen, die es geben kann, und es ist daher leicht begreiflich, wenn namentlich jüngere Lehrer sich dadurch so beleidigt fühlen, daß sie sofort auf den Schuldigen losstürmen. Der Fall ist dann doppelt schlimm, wenn sich zu einer bereits vorhandenen oppositionellen Stimmung das jedem Pädagogen bekannte zweideutige Unschuldsgefühl gesellt, welches die schlimmsten Conflicte hervorzurufen pflegt. Ein neuer Lehrer, der seine Schüler noch nicht durch und durch kennt, kann nicht wissen, ob er eine bewußte oder unbewußte Regung vor sich hat, ob dem Verhalten des Schülers eine schonungswerthe Eigenartigkeit zu Grunde liegt oder schlimme Frivolität. Auf Menschenkenntnis im allgemeinen soll sich niemand verlassen; selbst die genaue und bewährte Bekanntschaft mit dem Charakter der Schüler kann trügen. Der sorgsame Erzieher hat aber für alle solche Fälle ein Universalmittel, das, wenn er es im richtigen Geiste anwendet, wohl nie versagen wird. Es ist die vertraute Besprechung. Zunächst liegt schon in der bloßen Aufforderung des Schülers zu einem Besuch in der Wohnung des Lehrers unter allen Umständen eine gewiße Remedur. Sodann aber wird sich, sei es bei der Ankündigung in der Classe, sei es bei der Unterredung selbst, der Unterschied zwischen trotzigem Widerspruchsgeist und Regungen besseren Ursprungs schon herausstellen. Endlich ist nichts so geeignet, das Verhältnis zwischen Schüler und Lehrer ins klare zu setzen, das Gesunde zu fördern, das Krankhafte an den Tag zu bringen und zu heilen, als eine ruhige, liebevolle Zusprache unter vier Augen. Dies Mittel ist gleichzeitig für den guten Sinn schonender, aber auch für den bösen Sinn demüthigender, als eine Schulstrafe. Findet der Lehrer, daß der Schüler wirklich über einen Gegenstand der Disciplin oder des Unterrichts „verschiedener Ansicht" war, so muß dem Schüler allerdings der Standpunct klar gemacht werden. Es ist dabei aber weit wichtiger, ihn auf die Unreife seines Urtheils im allgemeinen hinzuweisen, vor Eitelkeit und Ueberhebung zu warnen und die Pflicht der Ehrfurcht zum Bewußtsein zu bringen, als ihn in Beziehung auf den speciell vorliegenden Punct des Irrthums zu überführen. — Wenn der Schüler in der Classe selbst aufbraust, so gebührt ihm natürlich auch eine den Umständen entsprechende sofortige Zurechtweisung. Im übrigen aber wird die Behandlung dieselbe sein, wobei wir noch bemerken dürfen, daß hartnäckige und

zungenfertige Frechheit, welcher eine derbe und kurze Abfertigung gebührt, sich aus psychologischen Gründen nicht mit jener Originalität verbinden wird, deren Schonung wir empfehlen.

Uebrigens hat der Lehrer, welchem die Opposition edlerer Naturen häufiger vorkommt, wenn er sie auch noch so leicht zu bewältigen weiß, dennoch stets Grund, auch bei sich selbst einzukehren, und sich die Frage zu stellen, ob seine Leitung auch die rechte ist. Auch der sattelfesteste Reiter eines edlen Rosses wird nicht jedes Stutzen, Bäumen und Ohrenspitzen seines Thieres für gleichgültig halten. Der Erzieher aber, dem die Pflege einer Menschenseele anvertraut ist, soll sich nicht auf eine herzlose Sicherheit in der Handhabung der Amtsgewalt verlassen, sondern er soll sich fragen, ob er fest im Geist der Wahrheit und der Liebe steht, und ob er auch der zarten Keime des Guten wartet, die in keiner Prüfung, bei keiner Inspection nachweisbar und doch in ihrer zukünftigen Entfaltung oft werthvoller sind, als alle ostensiblen Resultate.

Bei der eben besprochenen Form ruht die negative Aeußerung des Oppositionsgeistes auf einem positiven Grunde. Schlimmer steht es mit der Opposition jener negativen Naturen, welche Herbart in seinen Briefen über die Anwendung der Psychologie auf die Pädagogik so treffend bezeichnet: „Die Erfahrung zeigt unleugbar „Geister, die verneinen;“ sie zeigt deren schon im frühen Knabenalter. Es gibt Kinder, denen nichts recht ist, die in alles einen bittern Tropfen hineintragen, überall tadeln, schmähen, verleumden, weil sie überall eine Kehrseite erblicken, und selbst im Genusse nie eigentlich froh werden. Das Böse keimt bei ihnen so leicht und so früh, daß man unwillkürlich an Erbsünde erinnert wird. Zuweilen, doch nicht immer, läßt sich etwas disharmonisches in ihrem Körperbau nachweisen, daß aber ein solches auch tief verborgen liegen könne, wen wird das wundern? Jeder tüchtige Erzieher wird solche Subjecte zwar unter strenge Regierung nehmen, ihnen Respect, ja Furcht einflößen, dabei sich hüten, sie unnöthig zu reizen, und am wenigsten mit ihnen scherzen. Aber das sind Palliative. Sorgfältige Diät, strenges Maß im Lernen und Genießen, vielleicht Arzenei ist ihnen nöthig; Erheiterung, wenn man diese nur auf unschuldige Weise schaffen kann, ist heilsam.“ Uns will übrigens scheinen, daß solche negative Naturen nicht immer, wie es Herbart hier annimmt, aus vegetativen Mängeln hervorgehen, sondern daß auch die Starrköpfigkeit des Gewohnheitsmenschen oft ganz ähnliche Erscheinungen erzeugt. Ja sogar die Blasirtheit, die immer eine hohle Negativität der ganzen Stimmung hervorbringt, ist leider in großen Städten oft schon früh in die Jugend eingedrungen. In beiden Fällen wird das Uebel weniger im gewohnten Laufe des Schullebens hervortreten, als vielmehr gerade dann, wenn der Lehrer eine ungewöhnliche Anregung zu gesteigerter geistiger Thätigkeit zu geben versucht, oder wenn er überhaupt etwas neues bringt, dem die frischere Jugend entgegenjubelt. Da gilt es denn, sich des ungeduldigen Aergers zu erwehren, offene Unarten scharf zu rügen und im übrigen auf die langsamen und dauernden Wirkungen einer gesunden Disciplin zu vertrauen.

Die dritte Form des individuellen Oppositionsgeistes leitet bereits zu den Erscheinungen der gemeinschaftlichen Opposition hinüber, insofern es unzweifelhaft Charaktere giebt, welche am Verhetzen und Aufstiften andrer Freude haben und sich in der Rolle eines Anführers zu allen schlimmen Streichen gefallen. Wir wollen nicht leugnen, daß durch unruhige Köpfe dieser Art vorübergehend auch in wohlgeordnete Schulverhältnisse eine fatale Störung gebracht werden kann; im ganzen wird man aber annehmen können, daß ihnen ihr Werk nur da gelingt, wo der Boden schon mehr oder weniger vorbereitet war. So leicht auch die im Finstern schleichende Verführung zu andern bösen Streichen führt — zu heimlichem Wirthshausbesuch, Straßenunfug und andern Dingen — so wird doch selbst der überlegene und erfahrne Unruhstifter, der an eine Schule verschlagen wird, in welcher Ehrfurcht gegen die Lehrer heimisch und eingewurzelt ist, sich dem herrschenden Tone in der Regel fügen müssen.

Im übrigen versteht es sich wohl von selbst, daß die Besserung solcher Individuen einer öffentlichen Schule nicht obliegen kann, und daß in schlimmeren Fällen die baldmöglichste Entfernung derselben durch die Rücksicht auf das Wohl der ganzen Anstalt geboten ist. Wo talentvolle Feuerköpfe nicht durch Verführungskünste, sondern durch das natürliche Gewicht ihres Einflusses auf die Schwächeren, zu Anstiftern einer oppositionellen Haltung werden, da ist um so dringendere Veranlassung vorhanden, das für die erste Form des Oppositionsgeistes angegebene Verhalten zu wählen. Wird doch durch eine solche vertraute Besprechung im Grunde nur etwas nachgeholt, was der Begriff der Erziehung schon fordert: die Herstellung einer engeren gemüthlichen und sittlichen Beziehung zwischen Lehrer und Schüler.

Wo diese Beziehung fehlt, und die Schule lediglich auf den Mechanismus äußerlicher Pflichterfüllung gebaut ist, da wird denn auch der schlimme Uebelstand eines in der Gemeinschaft der Schüler wurzelnden Oppositionsgeistes am leichtesten Boden gewinnen. Schleiermacher setzt diese Erscheinung dem Corporationsgeist entgegen und faßt sie, gleich diesem, als Ausartung des Gemeingeistes auf. (Erziehungsl. S. 540). Eine tiefe Wahrheit enthält die auf diese beiden Ausartungen bezügliche Bemerkung: „Je mehr die Leiter der Anstalten sich selbst mit der Jugend als eins setzen, desto mehr wird der Oppositionsgeist innerhalb der Anstalt selbst verhütet; je weniger die Leiter der Anstalten sich selbst als in Opposition gegen die anderen Bildungskreise stehend zeigen, desto weniger kann ein Corporationsgeist sich entwickeln." Auch Palmer (S. 528) betrachtet, im Anschluß an einen Aufsatz Scheiberts über das Schulleben (Wagners Revue 1849 April- und Maiheft S. 245) den Oppositionsgeist als eine Ausartung des Gemeingeistes, und zwar als eine solche, die gerade dann entsteht, wenn der Lehrer es versäumt, den rechten Gemeingeist, welcher das Erziehungswerk unterstützt, zu erwecken. Man kann nur beistimmen, wenn die Erzeugung eines positiven, von sittlicher Kraft getragenen Gemeingeistes als festester Damm gegen oppositionelle Stürme betrachtet wird; allein damit ist für die Aetiologie des Oppositionsgeistes doch nur ein negativer Satz gewonnen. Die logische Unterordnung unter den Gemeingeist gibt uns noch nicht viel Einblick in die Natur des räthselhaften Uebels; denn es läßt sich in der Erfahrung bemerken, daß ein lebhafterer Gemeingeist in Schulen und Alumnaten oft von seiner ersten Entstehung an oppositionell ist, während er in andern Fällen auf eine scheinbare geringfügige Ursache hin eine oppositionelle Wendung nimmt. Bei dem großen Einfluß der Persönlichkeit in der Erziehung wird man freilich behaupten können, daß einem Manne, wie der Rector Planck, der Director Jakob (s. die trefflich gewählten Beispiele bei Palmer a. a. O.) der gesunde Gemeingeist niemals umschlagen und sich in Opposition gegen den so hoch geachteten Lehrer verwandeln konnte. Niemand wird aber leugnen können, daß gerade in solchen Classen für einen schwächeren Nachfolger und oft sogar für einen gleichzeitig wirkenden Fachlehrer die Gefahr des Oppositionsgeistes oft schlimmer ist, als in Classen, wo kein besonderer Gemeingeist entwickelt war. Der Schüler besitzt seine Moral nicht in der kleinen Münze moralischer Grundsätze und Maximen; er faßt alles persönlich. Schon die bloße zufällige Abweichung von dem Verfahren eines consequenten und durchgreifenden Classenlehrers, die etwa ein Stellvertreter in Krankheitsfällen begeht, erzeugt sofort gelinde Regungen der Opposition; wie viel mehr wird dies der Fall sein, wenn der Stellvertreter oder Nachfolger sich irgend welche Blößen giebt! Da nun thatsächlich doch stärkere Lehrer mit schwächeren wechseln müßen und auch der Stümper nicht immer beseitigt, der Anfänger nicht zurückgehalten werden kann, bis er Meister ist, so läßt sich auch schwer a priori bestimmen, ob die Pflege des Gemeingeistes die Gefahr des Uebels, das wir behandeln, im allgemeinen mehrt oder mindert. Dagegen ist denn auch einzuräumen, daß diese Frage einen praktischen Einfluß kaum haben darf. Die Pflege eines echt sittlichen Gemeingeistes ist etwas so entschieden gutes, daß man keinem Lehrer zumuthen darf, sie zu unterlassen, um die

Gefahr einer späteren oppositionellen Wendung zu mindern, sie ist aber auch etwas so durchaus an der Persönlichkeit des Lehrers haftendes, daß man sie ebensowenig als Universalmittel gegen den Oppositionsgeist von jedem Lehrer verlangen kann.

Der Oppositionsgeist gegen einen schlechten Lehrer, in einer vom Vorgänger trefflich gezogenen Classe, ist in Schummels Spitzbart (Tübingen 1779), jener bittern aber an derben Wahrheiten reichen Satire gegen die Philanthropine, in drastischer Weise geschildert. Director Spitzbart beginnt in Prima die Religionsstunde „mit einer pompösen Standrede über die Vortrefflichkeit der christlichen Religion, die den allereinzigen Fehler hatte, daß sie in der Region der Ohren hangen blieb und nicht bis ins Herz hinab drang. Die Jünglinge, die einer solideren und nahrhafteren Kost gewohnt waren, gaben zuletzt ihre Unzufriedenheit mit dieser losen Speise ganz sichtbar zu erkennen. Das Gähnen und Plaudern nahm an allen Ecken überhand" u. s. w. In der nächsten Stunde findet der Director einen Spottvers auf dem Katheder. Wie eine Furie springt Spitzbart auf und „erhob eine fürchterliche Litanei von Buben und Schlingeln, Rackeln, Bengeln, Eseln &c." Die jungen Leute „die dieser Fuhrmannsfloskeln nicht gewohnt waren," gerathen in Hitze; einer steht auf, macht dem Director Vorstellungen und erhält alsbald einen Schlag ins Gesicht. Er weiß „seine Leidenschaft besser zu zähmen, als sein Vorgesetzter" und verläßt das Zimmer, um den geliebten früheren Lehrer um Rath zu fragen. Die ganze Classe geht mit und läßt den Director allein. Sie kommen zu dem von Spitzbart verdrängten Lehrer, der schon von der Sache gehört hat. „Er nahm sie mit auf sein Studierzimmer, gab ihnen einen sehr strengen Blick und fragte sie, mit einem unwilligen Tone und zugleich mit einer Thräne des Schmerzes im Auge: „Kinder, was habt ihr gethan? Was muß ich von euch hören!" Mehr brauchte es nicht, um die Jünglinge zum aufrichtigsten Bekenntnisse zu bewegen. Hier sei denn beiläufig bemerkt, daß für einen willensstarken und in der Disciplin seinen Collegen überlegenen Lehrer eine große Versuchung entsteht, wenn er Spuren des Oppositionsgeistes gegen einen Amtsgenossen unter seinen Schülern bemerkt. Namentlich ist der Classenlehrer gegenüber einem Fachlehrer sehr leicht in Gefahr, den Excessen auf Kosten des letzteren nicht den gebührenden Ernst entgegenzusetzen. Die Schüler selbst wissen mit unglaublicher Feinheit in Mienen, Wendungen und Ausdruck der Stimme durchblicken zu lassen, daß sie so etwas dem geachteten Classenlehrer gegenüber natürlich niemals wagen würden. Sie verstehen sich vortrefflich auf die Lehre von der Disciplin, und wissen sicher bei der Untersuchung den etwaigen Fehler des Fachlehrers in das hellste Licht zu setzen. Die Situation gewinnt leicht für die Eitelkeit des Untersuchenden etwas schmeichelhaftes. Er sagt sich, daß der Fehler der Schüler wirklich geringer war, als wenn sie denselben Exceß gegen ihn selbst gerichtet hätten. Soll er sie nun dennoch gerade so anfahren, als ob die Sache ihn direct angienge? Es wird sogar offenbar das Rechtsgefühl des Schülers dadurch verletzt; die Liebe zu ihm, die Hochachtung kann vielleicht gar durch zu hartes Eingreifen einen Stoß erleiden. So spricht die Schlange; die Sache wird zu leicht genommen und das Unglück ist geschehen. Am schlimmsten steht es, wenn der Director einer Anstalt in dieser Weise das Ansehen der ihm untergebenen Lehrer untergräbt. So nothwendig auch eine Beschwerdeinstanz für außergewöhnliche Fälle sein mag, so krankt doch ganz gewiß eine Anstalt, an welcher die Schüler die Gewohnheit haben, sich über die strenge Behandlung durch einen Lehrer beim Director zu beschweren, an einem sehr schlimmen Uebel. Bei den Soldaten, wo der Oppositionsgeist am gefährlichsten ist, gilt allgemein eine Beschwerde als ein höchst gewagtes Unternehmen. So wenig man auch vom Standpunct christlicher Wahrheit aus die Maxime billigen kann, nach welcher fast immer dem Gemeinen ohne weiteres Unrecht gegeben, und ihm selbst dann, wenn sein Bericht Abhülfe veranlaßt, irgend ein Denkzettel angehängt wird, so sieht man doch klar, wie eine entgegengesetzte Abweichung vom Richtigen die Disciplin gefährden würde. — An Schulen findet der Oppositionsgeist bekanntlich auch nicht

selten eine unverholene Stütze im elterlichen Hause. Die Erfahrung zeigt aber, daß solche Einflüsse meist isolirt bleiben. Hier ist es der Corporationsgeist der Schüler, welcher eher dazu führt, daß derjenige gering geschätzt wird, der alles „seinem Vater sagt." Die geringste Schwäche eines Directors oder eines der Collegen verderbt in dieser Beziehung den Gemeingeist der Schule mehr, als der Einfluß des elterlichen Hauses.

Wenn Schleiermacher den Oppositionsgeist als „Beweis der Corruption der ganzen Anstalt" betrachtet, so hat er dabei offenbar den Fall im Auge, wo dieser Geist auch die ganze Anstalt bereits ergriffen hat. Es dürfte jedoch zweckmäßig sein, bei dem entgegengesetzten Fall zu verweilen, und die Erscheinungen der Opposition gegen den Anfänger noch besonders zu beleuchten. Sie ist wieder anderer Natur, als die Opposition gegen den schlechten Lehrer, und da sie durch pädagogische Einsicht ungleich leichter und schneller beseitigt wird, als durch die Naturwirkung längerer Erfahrung, so kann ihre Beleuchtung vielleicht einigen Nutzen stiften.

Der natürliche Stolz bringt es mit sich, daß der Knabe sich nicht von jedem will regieren lassen. Selbst der verhaßte und gefürchtete Lehrer erscheint ihm des Gehorsams würdiger, als ein Neuling. Dieser mag noch so feierlich eingeführt und eingesetzt sein: seine eigentliche Einführung besorgt er selbst erst, wenn er zum erstenmal allein vor der Front seiner Classe steht. An manchen Anstalten, wo häufig Anfänger ab- und zugehen, ist es bewußter und traditioneller Grundsatz der Schüler, den Candidaten das Leben sauer zu machen; fast überall wird wenigstens von einigen dreisten Jungen unter gespannter Aufmerksamkeit aller übrigen versucht, wie weit man mit dem neuen Lehrer gehen darf. Als sicheres Symptom eines regen Oppositionsgeistes ist zu betrachten, wenn die Schüler bei der leisesten Störung, wenn ein Fuß sich regt, ein Buch zugeklappt wird, alle aufmerksam werden, wenn listige Seitenblicke nach der Gegend geworfen werden, aus welcher das Geräusch stammt, wenn ein sympathisches Lächeln sich plötzlich verbreitet und bald dieser bald jener ängstlich schlau zu dem Lehrer aufblickt. Wenn dieser Zustand eine Zeit lang fortdauert oder gar sich verschlimmert, so folgt gewiß bald ein größerer Exceß, und zwar ein solcher, dessen specieller Zweck in einer Demonstration gegen das Regiment des Lehrers besteht. Dem Lehrer fehlen, abgesehen von seiner Unerfahrenheit, die besten Waffen. Von Liebe, Ehrfurcht, Achtung vor der Gelehrsamkeit und Tüchtigkeit des Mannes kann kaum die Rede sein. Kommt dazu noch der Mangel eines imponirenden Aeußeren, so ist die Schwierigkeit nicht gering. Hier ist gewöhnlich der nächste Nothanker das divide et impera, so verwerflich es auch als dauernde Maxime sein würde. Es hat aber auch in rein technischer Beziehung seine Gefahren. An einem Beliebigen ein abschreckendes Beispiel für alle zu statuiren erbittert das Rechtsgefühl und reizt zu ernsthafterer Opposition; dagegen darf der Lehrer es auch nicht aus Weichlichkeit oder gar aus Eitelkeit scheuen, mit einer Strafe seine Laufbahn zu beginnen. Die Schüler buchstabiren in der Regel das Wörtchen Ehrfurcht von hinten: erst kommt die Furcht; dann das Ehren. Es kommt hier nicht sowohl auf das Ob? als vielmehr auf das Wie? an, und die erste Strafe ist für den angehenden Lehrer ein wichtiger Act. Hier muß sich zeigen, ob er sich auf sein schwieriges Amt innerlich vorbereitet hat. Gelingt es ihm, jede persönliche Gereiztheit zu vermeiden, ruhig und unbefangen ein Symptom unzweifelhafter Schuld zu erfassen und dann scharf und nachdrucksvoll mit der ganzen Würde sittlichen Ernstes einzugreifen, dann ist viel gewonnen. Die Ueberwindung des Oppositionsgeistes liegt aber noch in einer ganz anderen Hinsicht für den Anfänger in der Vorbereitung. Der sicherste Weg zum Sieg ist die sofortige tüchtige Leistung. Ein tüchtiger Lehrer fand eine verwilderte Prima beim ersten Eintritt in die Classe in Balgerei begriffen und offenbar entschlossen, den Widerstand gegen die Ordnung so weit zu treiben, als immer möglich. „Warum nicht an den Plätzen?" rief er, schritt kurz und fest aufs Katheder zu, schlug seinen Homer auf

und begann ohne alle Einleitung in schnellstem Tempo zu interpretiren, zu examiniren, zu dictiren, daß die Schüler kaum mit konnten und dabei über eine ihnen ungewohnte Fülle von Gelehrsamkeit staunen mußten. Später sah er sich die Schüler ruhig an, und von Oppositionsgeist war bei ihm niemals die Rede. Will ein Anfänger, der nicht nur an eine neue Schule kommt, sondern überhaupt noch nie unterrichtet hat, ähnliches leisten, so ist das in der Regel, selbst auf den niedersten Unterrichtsstufen, nur durch die ernsthafteste und allseitigste Präparation zu ermöglichen. Die Vorbereitung muß sich aber auch bis in die Aneignung pädagogischer Regeln, bis in die Aeußerlichkeiten hinein erstrecken. Wo z. B. von vorne herein Gefahr des Oppositionsgeistes anzunehmen ist, darf der Anfänger, namentlich in großen Classen, keine Zeit damit verlieren, sich erst sämmtliche Namen der Schüler in ein Notizbuch zu schreiben und die einzelnen zu betrachten; er muß es verstehen, durch sichere Bezeichnung nach Bänken und Plätzen, sofort jedem einzelnen, längst bevor er die Namen kennt, mit Fragen und Mahnungen beizukommen, damit jenes verführerische Sicherheitsgefühl aufhört, welches der Schüler alsbald empfindet, wo er in der Masse zu verschwinden hofft. Auf seinen Spaziergängen und bei jeder Gelegenheit muß er sich die einzelnen nach ihren Zügen und Eigenschaften vergegenwärtigen und Bank für Bank die Erinnerungen aus der Stunde im Geist durchnehmen. Dann erfolgt nach wenigen Tagen die Einprägung der Namen und damit die erste wichtige Handhabe der Disciplin mit Leichtigkeit und Sicherheit. Einem Lehrer gegenüber, der so planmäßig und sicher verfährt, hört der Oppositionsgeist in der Regel ganz von selbst auf. Er verschwindet gleichsam vor dem bloßen Willen, keine Opposition zu dulden, wenn dieser sich durch stille Kraft und ohne herausforderndes Poltern geltend macht.

Schleiermachers theoretische Formel, nach welcher der Oppositionsgeist dadurch verhütet wird, daß die Leiter der Anstalten „sich selbst mit der Jugend als eins setzen," gewinnt ihre Bedeutung erst durch richtige Uebertragung ins Concrete. Der alte Rector Trotzendorf setzte sich mit der Jugend als eins durch Begründung des Schülerstaates, dessen dictator perpetuus er war; die Jesuiten durch Eingehen auf die Neigungen des natürlichen Menschen mit listiger und allmählicher Anfachung jenes Fanatismus gegen die Ketzer, von dem ihr Werk getragen war. A. H. Francke fand sich erst durch das unverhoffte „Capital" von 14 Thalern und 16 Groschen, mit dem er seine Armenschule stiftete, auf die große Bahn seiner pädagogischen Schöpfungen berufen. Die Kinder und die Armen hatten ihn gelehrt, was zu thun sei. „Herr schaffe mir Kinder," betete er, „gebier sie mir, wie den Thau aus der Morgenröthe und mache ihre Zahl wie der Sterne am Himmel." Es ist mehr als pietistische Phrase, wenn ein solcher Mann den Ausspruch thut: „Ich bin in allen meinen Sachen immer passive gegangen, habe still gesessen und nicht einen Schritt weiter gethan, als ich den Finger Gottes vor mir hatte. Dem bin ich gefolgt und habe dann als ein Knecht es ohne Mühe zu Stande gebracht, weil der Herr alles that." A. H. Francke war also von vorn herein mit seinen Schülern eins, er brauchte sich nicht mehr mit der Jugend als eins zu „setzen." Ganz dasselbe muß man aber, trotz der verschiedenen Richtung ihrer Thätigkeit von einem Theile der Philanthropisten sagen. Basedow hätte mit seiner unruhigen Eitelkeit, mit dem Hervordrängen seiner Person, und der Sucht, um jeden Preis etwas ganz neues zu machen, auf die Dauer gewiß einen geregelten Lehrerberuf nicht durchführen können, ohne auf einen Oppositionsgeist zu stoßen, der dann bei seiner leidenschaftlichen, ungezügelten Natur hätte ganz verderblich werden müßen. Gegen Männer, wie Salzmann und GutsMuths, aber kann man sich das Aufkommen des Oppositionsgeistes gar nicht denken. Wo in solchem Grade, wie bei diesen Männern die ganze Thätigkeit auf Liebe zur Jugend und Freude an ihrem Werden und Wesen begründet ist, und wo die veredelte Menschennatur das Ziel der Berufsthätigkeit und zugleich der Mittelpunct im Dichten und Trachten der Persönlichkeit ist, da kann kein eigentlicher Oppositionsgeist unter den Zöglingen aufkommen. Den

schlagendsten Beweis dafür, was es heiße, und was es vermöge, sich eins mit der Jugend zu wissen, liefert Pestalozzi. Er besaß so ziemlich alle Eigenschaften, welche einem Lehrer mit dem Unterrichte zugleich die Disciplin erschweren können; aber von Oppositionsgeist gegen ihn konnte unter seinen Schülern keine Rede sein. *) Man denke sich einen häßlichen Mann von vernachläßigtem Aeußeren, der keine Zeile orthographisch richtig schreiben, und nach seinem eigenen Geständnisse weder gut lesen, noch rechnen konnte, der als hochfliegender Schwärmer verlacht und selbst von seinen Freunden oft als Narr bemitleidet wurde; man nehme an, daß ein solcher Mann sich mit seinen reformatorischen Ideen zwischen engherzige Kleinstädter wagt, die ihm zu Hause und im Gemeinderath die heftigste Opposition machen, daß er bei aller Trefflichkeit seiner didaktischen Grundsätze doch mit seinem hastigen Wesen, seiner undeutlichen Aussprache und seiner beständigen Verwechslung von Ideal und Ausführung die Kinder oft mehr verwirrt als aufklärt, ja daß er sogar in der Disciplin kein Meister war, und oft mit Kopfnüssen und Ohrfeigen zwischen die muthwilligen Knaben fuhr: dann wird man zugeben, daß es ein Band von wunderbarer Stärke und gar eigenthümlicher Art sein mußte, was die Kinder so mit diesem Lehrer verband, daß sie ihm alles zu Liebe thaten und sein Bild auf Lebenszeit in ehrendem Andenken hielten. Ramsauer sagt von seinem Aufenthalt bei Pestalozzi in Burgdorf: „Schulgerecht lernte ich da nichts, so wenig wie andere Schüler; sein heiliger Eifer aber, seine hingebende, sich selbst ganz vergessende Liebe, seine, sogar in die Augen der Kinder fallende ernste, gedrückte Lage machte den tiefsten Eindruck auf mich und knüpften mein kindlich dankbares Herz auf ewig an das seinige."

Wenn nun in der herzlichen Einheit des Lehrers mit den Schülern und in seiner Hingebung an die Sache das liegt, was den Oppositionsgeist am sichersten fern hält, so wird es wohl das entgegengesetzte Verhalten sein, was ihn erzeugt. Nicht üppiges Wuchern des Gemeingeistes, auch nicht die Unterdrückung desselben rufen die Opposition hervor, sondern schlaffes Miethlingswesen oder herzloser Mechanismus auf Seiten der Erzieher. Im ersteren Falle wird der Oppositionsgeist meist offen zu Tage treten und sich in Störungen und Widersetzlichkeiten aller Art, bis zur offenen Verhöhnung des Lehrers Luft machen; in letzterem Falle wühlt das Uebel unterirdisch sich seine Bahnen, und namentlich dann liegt die Gefahr des Complottirens (vgl. d. Art.) sehr nahe. Beide Quellen des Oppositionsgeistes entspringen aber wieder im großen Ganzen den allgemeinen Verhältnissen des Schulwesens verschiedener Länder und Zeiten. So war das Schulwesen des 16. und 17. Jahrhunderts reich an Beispielen einer offen zu Tage liegenden Opposition; und wenn wir bedenken, daß ein großer Theil der Lehrer damals das Lehramt nur als lästige Uebergangsstufe bis zur Erlangung einer geistlichen Pfründe betrachtete, so wird uns der Grund jener Erscheinung sehr begreiflich. Ein tüchtiger Lehrer war aber damals auch, wenn er den Augiasstall ererbter Misbräuche erst ausgerottet hatte, ein wahrer, echter Schulmeister, der seine volle Persönlichkeit frei auf die Jugend konnte wirken lassen. In unserer Zeit der Schulräthe und Circularverfügungen, der vorgeschriebenen Lehrmittel, genehmigten Lehrpläne, höheren Orts festgesetzten Classenziele, Reglements, Prüfungsordnungen, Inspectionen, Gutachten, Berichte u. s. w. ist es dagegen der herzlose Mechanismus, welcher an so vielen Anstalten trotz aller äußeren Regelung in der „Haltung" der Schüler einen schlimmen Oppositionsgeist erzeugt. Die bureaukratische Ordnung bringt es leider mit sich, daß das Schicksal der Lehrer und die Gunst, welcher sich ganze Anstalten erfreuen, viel zu sehr von den ostensiblen Resultaten abhängt. Bringen doch ganze Provinzen dem leitenden Schulrath mehr Ehre ein, wenn alle Anstalten nach dem Schnürchen geregelt sind und alles handwerksmäßig klippt und klappt, als

*) Doch; in seiner letzten Zeit, als das Institut zu Iferten dem Verfall zueilte, machten die Zöglinge auch Front gegen Pestalozzi. S. „Meine Lebensschicksale" S. 222. A. d. Red.

wenn so viel Freiheit gelassen wird, daß der Stümper offen stümpern, und daneben der ernste, denkende Arbeiter in sicherer Ruhe ein Samenkorn für das Gedeihen kommender Generationen ausstreuen kann! Je mehr die französische Centralisationswuth in Deutschland eindringt, desto ausgebreiteter und desto gefährlicher wird auch der Oppositionsgeist werden, der auch dann, wenn er geschickt und kräftig niedergehalten wird, immer noch den ganzen Segen der Erziehung in Fluch zu verwandeln droht.

Der Verfasser der „Erziehungsresultate" (Hannover 1857) erzählt ausführlich ein Beispiel von der Erregung des Oppositionsgeistes durch ein Verbot des Wirthshausbesuches. Ein neuer Director wollte sich auszeichnen und nahm den Schülern durch Verbot und scharfe Controle eine vielleicht unziemliche, aber bis dahin maßvoll gebrauchte Freiheit. Man zog sich zuerst aus den besseren Wirthshäusern in kleine Kneipen zurück, und als die Verfolgung sich auch dorthin erstreckte, entstanden erst recht schlimme Saufgelage auf Privatzimmern. Diese einfache Geschichte hat sich gewiß unzählige Male wiederholt und ist ein Typus für manchen ähnlichen Vorgang auf anderen Gebieten. Hätte der ausgezeichnete Director die alten Sitten wenigstens so lange bestehen lassen, bis er sich in die Verhältnisse der Schule eingelebt und das Vertrauen der Schüler gewonnen hatte, so wäre die Abschaffung des Wirthshausbesuches vielleicht ohne jene üblen Folgen vor sich gegangen. Alles kommt bei solchen Eingriffen darauf an, ob der Lehrer *ihre Nothwendigkeit aus seinem Zusammenleben mit den Schülern heraus empfunden* hat und den Uebergang in den Zustand strengerer Ordnung *innerlich mit ihnen durchleben* kann, oder ob dem Herrscherbedürfnis, der Sucht nach Auszeichnung und dem Mechanismus einer kaltsinnig erfundenen Musterordnung rücksichtslos ein Opfer gebracht wird. Wie sehr durch eine mechanische Disciplin originelle Charaktere zur Opposition gereizt werden können, ist aus der Geschichte *Schillers* auf der Karlsschule hinlänglich bekannt. Ein schönes Beispiel dagegen, wie durch besonnenes Eingreifen auch die schlimmsten Uebelstände beseitigt werden können, wenn die rechte Persönlichkeit den Schülern entgegentritt, haben wir an J. M. *Gesner*. Als dieser im September 1730 das Rectorat der Thomasschule in Leipzig übernahm, fand er den Unterricht verwahrlost und die Schulzucht tief verwildert. Die Mehrzahl der Alumnen meldete sich als krank, oft auf Monate und Vierteljahre, um nichts zu thun und die gute Krankenkost zu bekommen. Gesner besuchte jeden, der sich krank meldete, sorgte für strenge Diät; zeigte sich aber, wenn wirkliches Unwohlsein vorlag, um so liebevoller besorgt. Schon nach dem ersten Jahre dankte der Stadtrath Gesner dafür, daß er 350 Thaler weniger an die Apotheke zu zahlen gehabt habe. Gleichzeitig riß er die Schüler fort durch eine fast stürmische Lebendigkeit des Unterrichtes, und erst 1733, als er gewiß mit allen Verhältnissen der Schule vollkommen vertraut war, erließ er neue Schulgesetze, durch welche eine bessere Disciplin dauernd begründet wurde (Sauppe, Weimar. Schulreden S. 62 u. f.). Aehnliche Beispiele lassen sich zu Dutzenden anführen. Schließen wir daher unter Verweisung auf die gesammte Geschichte der Pädagogik mit der summarischen Bemerkung: Egoistische Disciplin, einerlei ob sie schlaff oder scharf ist, reizt den Oppositionsgeist; unbefangene Hingebung an die Sache und Liebe zur Jugend lassen ihn nicht aufkommen, einerlei ob in der Disciplin im übrigen die Strenge oder die Milde vorwaltet. **A. Lange.**

Ordnung. Die *äußere Ordnung* in der Schule soll hier betrachtet werden als der *Inbegriff derjenigen Einrichtungen*, durch welche die Aufgaben der Erziehung und des Unterrichts innerhalb der Schulgemeinschaft verwirklicht und erleichtert werden können. Palmer faßt im IV. Abschnitte der „Evangelischen Pädagogik" die ganze Ausgestaltung des organisch gegliederten und nach innerem Gesetze sich entwickelnden Schullebens unter dem Begriffe der „Ordnung des Schullebens" zusammen. Dazu ist volles Recht vorhanden, da die Idee der Schule in ihrer Eigenthümlichkeit eine Form des Lebens schafft, welche ein bestimmtes Verhältnis zu allen berechtigten Mächten des

Lebens hat. Die äußere Ordnung der Schule würde daher nur gewiße Seiten dieser Gesammtordnung und zwar diejenigen umfassen, in denen das innere organische Leben der Schule äußerlich, d. h. sinnlich warnehmbar wird. Aber auch in dieser Allgemeinheit des Begriffs haben wir es hier nicht mit demselben zu thun. Eine Außenseite hat eben alles, was zum Leben der Schule gehört, daher denn auch so oft die gesetzlichen Bestimmungen über das gesammte Schulwesen einzelner Städte und ganzer Länder „Schulordnungen" genannt worden sind. Es gibt aber einen seit langer Zeit bestehenden Sprachgebrauch, nach welchem gewiße, der wirklichen Praxis des Schullebens angehörende, die Schuldisciplin und den Unterricht fördernde allgemeine Einrichtungen den Namen der Schulordnung führen. Diesem Sprachgebrauche folgen wir hier. Der eigentliche Ausgangspunct für solche Einrichtungen ist die Rücksicht auf die Menge, auf die Gesammtheit der Schüler. Denn da die Schule wesentlich Massenerziehung und Massenunterricht ist, so tritt zu alle dem, was die sittlichen Zwecke und Mittel aller Zucht und was der Lehrplan und die correcte Lehrweise in allem Unterrichte fordern, immer noch die andre Aufgabe hinzu, dies alles für die Gesammtheit der Schüler in jedem Augenblicke fruchtbar und lebendig zu machen. Ueber die Beziehung und Stellung dieser äußeren Einrichtungen und Ordnungen zu den Aufgaben der Zucht und des Unterrichts fehlt es vielfach an der rechten Klarheit. In manchen pädagogischen Systemen herrscht sogar über diese ganze durchaus nicht unwichtige Angelegenheit ein völliges Schweigen, höchstens werden einzelne der betreffenden Einrichtungen, wie z. B. die Hülfsleistungen der Schüler selbst zur Aufrechterhaltung der Sitte, um ihrer Wichtigkeit willen berührt. Vieles, was hieher gehört, wird ziemlich allgemein als bloßer Ausdruck der disciplinarischen Tüchtigkeit und des natürlichen Lehrgeschickes angesehen und daher dem Lehrer oder dem Dirigenten überlassen. Doch ist nicht zu verkennen, daß sich in dieser Ansicht eine idealistische Geringachtung des Schullebens verbirgt. Die Schule muß dem Kinde von vorn herein eine objective Lebensordnung entgegenbringen, in welche es sich einzuleben hat. Ohne gewiße feststehende Einrichtungen dieser Art könnte keine Schule bestehen und wenn dieselben auch nach Art und Wesen der Schulen mannigfache Veränderungen erleiden, so gibt es doch manches der Art, was von allgemeinster Bedeutung für die Schule überhaupt ist und einfach aus ihrem Wesen fließt.

Am meisten ist man geneigt, den Werth solcher äußerer Einrichtungen für die Disciplin anzuerkennen. Es ist indessen darauf aufmerksam zu machen, daß der Begriff der „äußern Schulordnung" durchaus nicht zusammenfällt mit dem der Schulzucht, welche in ihrem letzten Endzwecke die sittliche Eigenthümlichkeit des Einzelnen überall in Anschlag zu bringen hat, während jene äußere Einrichtungen nur solche Puncte ins Auge fassen, in denen ein und dieselbe Forderung an alle gestellt werden muß und kann. Eine andere Seite der äußeren Ordnung besteht darin, daß ihre Wirksamkeit nicht sowohl auf der Macht der Persönlichkeit, auf welche alle disciplinarische Virtuosität zurückgeführt werden muß, als vielmehr auf der Macht der Gewohnheit, auf dem Einflusse des Beispiels, auf dem geheimnisvollen Zuge des Gemeingeistes beruht. Wenn der Schüler zur rechten Zeit kommt, weil er die Strenge des betreffenden Lehrers fürchtet, so ist das freilich besser, als wenn er zu spät käme, aber es ist weder im Motive noch in dem Erfolge so erfreulich, als wenn er darum pünctlich ist, weil ihn die Schule überhaupt zur Pünctlichkeit geführt, ihm die Pünctlichkeit lieb und zur Gewohnheit gemacht hat. Die „äußere Ordnung" ist gewißermaßen die Voraussetzung für alle eigentlich erziehende Thätigkeit des Lehrers. Erst wo die äußere Ordnung verletzt ist, entsteht der Disciplinarfall. Aus diesem Grunde, weil die nicht persönliche, sondern rein gesetzliche, darum aber auch rein geistige Wirkung solcher objectiven Ordnungen des Schullebens noch etwas anderes ist, als die pädagogische Einwirkung der Person auf die Person, lassen sich diese Einrichtungen z. B. auch nicht unter die von Herbart aufgestellten Kategorien der erziehenden Wirksamkeit, der Regierung und der Zucht, sub-

sumiren. Denn wenn nach Herbart (cf. J. F. Herbarts sämmtliche Werke von Hartenstein X. S. 20 f., S. 208 f., S. 254 f.) die Regierung auf das Gegenwärtige geht und durch äußere Macht den Ungestüm und die Beweglichkeit des kindlichen Willens in die Bahnen der Ordnung zwingen soll, so scheint es zwar, als ob damit der Zweck aller „äußern Schulordnung" übereinstimme, aber wenn dann die Zucht in demselben Systeme als die auf die Zukunft gehende Wirkung des Erziehers betrachtet wird, welche das Gemüth des Zöglings in Anspruch nehmen und auf Bildung des Charakters sich richten soll, so springt in die Augen, daß auch eine Wirkung solcher Art jenen äußern Einrichtungen des Schullebens durchaus nicht abgesprochen werden kann. Ihre Absicht ist nicht nur darauf gerichtet, das Princip der Unordnung in jedem Augenblicke zu überwinden, sondern sie will, was Palmer mit Recht als die Aufgabe aller Schulzucht bezeichnet, durch die Ordnung, in welcher Gesetz und Freiheit in einander aufgehen, zur Freiheit selbst erziehen. Die Unmöglichkeit, die äußere Schulordnung mit den Herbartschen Kategorien der Regierung und Zucht in Parallele zu stellen, ist offenbar darin begründet, daß Herbart überhaupt in jenen Bestimmungen nur den Einzelnen ins Auge faßt, wie er denn auch die Bewahrung und Ausbildung der Individualität als den Incidenzpunct aller pädagogischen Wirksamkeit ansieht, während die hier in Rede stehenden Schuleinrichtungen eben auf die Gemeinschaft, auf die Menge der Schüler berechnet sind. Das zeigt sich sehr deutlich an verschiedenen Stellen des Herbartschen Systems. So wenn es (a. a. O. S. 255 § 140) heißt: „In einigen Fällen vermischt sich die Zucht so mit der Regierung, daß sie sich kaum davon unterscheiden läßt, z. B. in solchen Erziehungshäusern, wo bei zahlreichen Zöglingen militärische Formen eingeführt sind und der Einzelne mehr von der allgemeinen Ordnung fortgezogen, als einer besondern Sorge theilhaft wird." Es ist ja klar, daß von diesem Charakter der gefüllten Erziehungshäuser jede Schule etwas an sich hat, und daß sie daher auch solcher militärischen, d. h. auf die Beherrschung der Menge als solcher gerichteten Formen immer bedarf, nach dem alten Worte: malo scholam desolatam quam dissolutam. Wenn daher in den Einrichtungen der äußern Schulordnung die Wirkungen der Regierung und der Zucht sich vereinigen, nur in der bestimmten Form unpersönlicher Forderung gegenüber der persönlichen Einwirkung, so wird ersichtlich, warum eine tüchtige Schulordnung dieser Art, die sich zunächst freilich nur als äußere Gesetzesherrschaft kundgibt, doch so viel zur Bildung des wahrhaft sittlichen Gehorsams beitragen kann. Denn indem sie das persönliche Eingreifen, dem leicht der Schein subjectiven Eigenwillens anhaftet, zurücktreten läßt, treibt sie die Willkür aus der Schule, erleichtert es dem Schüler, die Nothwendigkeit des allgemeinen Willens anzuerkennen, durch diese Anerkennung der Idee selbst das Gesetz lieb zu gewinnen und so aus dem passiven Gehorsam zum activen, d. h. zur Selbstregierung überzugehen.

Seltener hat man in neuerer Zeit den Einfluß der äußern Schulordnung auf den Unterricht hervorgehoben und nicht immer ist darauf die nöthige Aufmerksamkeit gerichtet worden, wieviel auch äußere Einrichtungen dazu beitragen können, die Zwecke des Unterrichtes zu fördern, die Theilnahme der Kinder an demselben zu controliren und ihre Selbstthätigkeit während desselben zu erwecken. Goltzsch („Einrichtungs- und Lehrplan für die Dorfschulen" 1852) hat darüber Klage erhoben, daß nicht nur die wissenschaftliche Pädagogik in Deutschland überhaupt, sondern auch die von den Schulbehörden ausgegangenen Anweisungen für die Lehrer viel zu sehr das allgemeine Ziel des Unterrichts als die Verwirklichung desselben innerhalb der Schule ins Auge fassen, und hat darauf hingewiesen, daß die sorgfältige Berücksichtigung schulmäßiger Einrichtungen, auf welche z. B. in England das größte Gewicht gelegt werde, einen durchgehenden Mangel der deutschen Pädagogik begründe. Man habe, sagt derselbe (a. a. O. S. 11) nach der in der deutschen Wissenschaft beliebten, abstracten Weise nicht das wirkliche Institut der Schule, sondern das einzelne Kind nach seinen Anlagen, Kräften und deren Entwicklungsgesetzen, sowie andrerseits das Wesen der Unterrichtsobjecte zum Gegen-

stande der Forschungen gemacht, habe (S. 17) namentlich von der Verbindung der Schule mit dem bestimmten sittlichen Organismus der Familie, der bürgerlichen und kirchlichen Gemeinde, denen sie dienen solle, abgesehen, und darüber gerade diejenige Seite des Schullebens, auf welcher die Erreichung der Bildungszwecke praktisch angebahnt werden könne, „die Schul- und Lehreinrichtungen," versäumt. Der Unterricht entspreche (S. 17) in unsern Schulen oft nur den Bedürfnissen eines Theiles der Kinder, während er für die übrigen ganz unangemessen sei und diese gezwungen werden, entweder passiv zu bleiben oder sich mit Uebungen zu beschäftigen, die keinen stetigen Zusammenhang mit dem Unterricht haben, noch auch von dem Lehrer beaufsichtigt und geleitet werden können. Die Aufgaben des Unterrichts würden auf das bestimmteste hingestellt, aber die Beantwortung der Frage, wie denn dies alles in seiner Schule und unter den vorliegenden besondern Verhältnissen ins Werk zu setzen sei, werde dem Lehrer selbst überlassen. Es war ohne Zweifel sehr verdienstlich, daß Goltzsch diese schwache Seite der deutschen Pädagogik bezeichnete, und noch verdienstlicher, daß er in dem angeführten Buche einen wirklichen Einrichtungs- und Lehrplan, zunächst für die Dorfschulen, folgen ließ. Doch darf nicht übersehen werden, daß die von Goltzsch erhobene Anklage der neuern Pädagogik einer Einschränkung bedarf. Zunächst ist die Bedeutung der betreffenden „Lehreinrichtungen," die für keine Gattung von Schulen in Abrede gestellt werden darf, doch eben für die Elementar- und überhaupt für die Volksschule am größten. Hier, wo eben die Stetigkeit des Fortschrittes in jedem Augenblick absolut nöthig, aber auch vollständig erkennbar ist, hier sind allgemeine Normen der Thätigkeit, durch welche die Theilnahme controlirt und die Selbstthätigkeit angeregt werden kann, von der größten Wichtigkeit. Auf höheren Stufen des Unterrichts gestaltet sich die Sache wesentlich anders. Der innere Act des Aufmerkens und Verstehens bleibt nicht so gebunden an ein bestimmtes äußeres Thun, daher auch das Urtheil über die Theilnahme der Gesammtheit unsicherer wird; der Unterricht verliert immer mehr den Charakter äußerer Stetigkeit, und zuletzt muß der Selbstthätigkeit des Schülers das Meiste überlassen bleiben. Freilich, so lange eben gelehrt und in Schulen gelehrt wird, bedarf es auch gewißer Lehreinrichtungen, durch welche die Mehrzahl der Schüler befähigt und genöthigt wird, dem Lehrer zu folgen. Hat sich doch diese Ueberzeugung in unserer Zeit selbst bis in die Praxis des akademischen Unterrichts Bahn gebrochen. Es hat aber auch die wissenschaftliche Pädagogik diesen Punct oft genug hervorgehoben. Besonders A. H. Niemeyer (Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts 2. Theil) widmet dem Gegenstande an mehreren Puncten (1. Abtheil. § 17, § 25. 3. Abtheil. § 22, wo auf das Bedenkliche allgemeiner Schulorganisationen hingewiesen wird, § 65 und anderwärts) volle Aufmerksamkeit. Beneke, Erziehungs- und Unterrichtslehre II. § 150 stellt sogar die Macht der Schulordnung geradezu als ein System pädagogischer Wirksamkeit auf, welches ein bestimmtes positives Verhältnis zum Unterrichte habe, weil es dem Schüler innerlich werden könne, während alle Aufsicht nur zurückhaltend wirke und nur das Betragen des Schülers bestimme. Aber man wird zugeben müßen, daß die wissenschaftliche Pädagogik, wenn sie auch die Nothwendigkeit praktischer Lehreinrichtungen nicht verkannte, es doch dem Lehrer selbst überließ, solche Einrichtungen zu finden. Und dies war allerdings eine sehr verbreitete Ansicht, ehe Goltzsch seine, besonders für das Volksschulwesen wohl zu beachtende Stimme erhob. Curtmann (die Reform der Volksschule 1851 S. 137) stellte den allgemeinen Satz auf, daß nach der Ueberzeugung gewissenhafter und tiefer eingeweihter Schulmänner der Unterricht überhaupt gesunder geblieben wäre, wenn man die Unterrichtsformen mehr der individuellen Vorliebe der Lehrer überlassen hätte. Zwar hatte er dabei zunächst und ganz besonders, wie der Zusammenhang beweist, die nicht selten vorkommende, ungeschickte und geistlose Nachäfferei der auf dem Seminare gesehenen Methode im Auge, aber er übersieht auch, daß die in Rede stehenden „Lehreinrichtungen" dem Lehrer gerade das Mittel dazu bieten, die erlernte Methode wirklich fruchtbar zu machen. Immer wird

indessen in solchen Lehreinrichtungen allerdings noch mehr, als dies schon von der Methode gesagt werden kann, der Individualität des Lehrers ein angemessener Spielraum gelassen werden müßen, und immer wird sich das didaktische Genie in der Auffindung derselben bewähren.

Wenn indessen diese äußeren Ordnungen der Schule, welche eine nähere Beziehung auf den Unterricht haben, von Goltzsch in die allgemeine Rubrik der „Schul- und Lehreinrichtungen" aufgenommen werden, so unterscheiden sie sich doch ihrem Wesen nach keineswegs von denjenigen Einrichtungen, die zunächst nur die sittliche Haltung der Schüler berücksichtigen. In keinem Falle enthalten sie irgend ein eigentlich didaktisches Moment. Vielmehr haben sie, wie alle Zucht in der Schule, nur den Zweck, einen Zustand herzustellen, in welchem überhaupt gearbeitet, gelernt und Schule gehalten werden kann. Was diese „Lehreinrichtungen" von den äußeren Ordnungen der Disciplin unterscheidet, ist nur die specielle Beziehung auf die Pflicht des Augenblicks, die aber ihrem sittlichen Inhalte nach von der Pflicht gegen die Schule überhaupt nicht zu unterscheiden ist, daher denn auch von manchen Einrichtungen dieser Art nicht leicht gesagt werden kann, ob sie mehr im allgemein sittlichen Interesse oder in dem des Unterrichts eingeführt seien. Wenn z. B. die Schule fordert, daß der Schüler, welcher das für eine bestimmte Lehrstunde aufgegebene Pensum nicht gelernt habe, sich gleich zu Anfang der Stunde melde, und daß die Entschuldigung dessen nicht zu berücksichtigen sei. der erst abwartet, ob er aufgerufen werde, so ist ersichtlich, wie dabei das Interesse, die Schüler zur Wahrhaftigkeit anzuhalten, und das Interesse, die Leistungen und Fortschritte aller zu überwachen, einander durchdringen. Auch die geringfügigsten, die Zwecke des Unterrichts im einzelnen Momente fördernden Gewöhnungen werden darum auch immer wieder einen heilsamen Einfluß auf die ganze Stellung des Schülers zur Schule gewinnen, und wo ein tüchtiger Geist die Schule erfüllt, wird sich dies nothwendig in beiden Richtungen der äußern Schulordnung kundgeben, welche sich hier unterscheiden lassen.

Die eine dieser Richtungen geht darauf aus, das allgemeine Verhalten der Schüler gegen die Schule und in derselben durch feststehende Einrichtungen zu bestimmen. Es lassen sich aber keineswegs alle Seiten der Schülerpflicht durch solche Einrichtungen regeln. So wird eine gute Schule allerdings auch darauf halten, daß die Schüler auf dem Schulwege den Anstand bewahren, aber bestimmte Einrichtungen, die darauf abzwecken, können nicht getroffen werden, ohne den Charakter des Schullebens zu alteriren. Und wenn mit Recht behauptet wird, daß auch das gesammte Verhalten des Schülers außerhalb der Schule dem treuen Lehrer ein Gegenstand der Sorge sein müße, so hat doch die Schule weder das Recht, noch die ausreichenden Mittel, durch besondre Einrichtungen auf dieses Verhalten zu wirken. Auf manchen Gymnasien wird den Schülern eine bestimmte Zeit gesetzt, nach welcher sie sich nicht außerhalb des Hauses betreffen lassen dürfen. Dergleichen mag durch locale Gründe, z. B. in kleinen Orten, wo es oft an zuverläßigen Pensionen fehlt, angemessen sein und gelegentlich nothwendig werden, in Wahrheit greift aber die Schule hier in das Gebiet der häuslichen Erziehung auf eine Weise ein, die weder correct noch überhaupt vollständig ausführbar ist. Verbietet dagegen die Schule ihren Schülern z. B. den Besuch der Wirthshäuser, so gehört das in das Schulgesetz. Von alle dem und ähnlichem ist die Schulordnung zu unterscheiden. Sie hat ihr Leben und ihre Wirkung nur in der Schule selbst, und was nicht in der Schule selbst zur Erscheinung kommt und abgemacht werden kann, fällt nicht in ihr Gebiet. Die wesentlichen Puncte, auf welche sie zu achten hat, sind folgende:

1. Der regelmäßige Schulbesuch. Der Volksschule kommt zur Erreichung desselben die Obrigkeit zu Hülfe. Wo indessen durch richtige Beschränkung der Unterrichtszeit auf das nothwendige Maß, durch sichere und sichtbare Resultate des Unterrichts, durch liebevolle und verständige Einwirkung auf die Eltern diesen selbst die Schule werth gemacht wird, da wird es jener Hülfe nur in geringem Grade bedürfen. In

höhern Schulen werden schriftliche Entschuldigungen der eingetretenen Versäumnis von Seiten der Eltern gefordert, entweder so, daß der Schüler bei seiner Rückkehr zur Schule sich über die Gründe seiner Abwesenheit ausweisen muß, oder so, daß die Eltern angehalten werden, das Ausbleiben des Schülers mit Angabe des Grundes anzuzeigen. Da die erste Form der Nachläßigkeit Vorschub leistet, die letztere aber für die Eltern zuweilen unausführbar ist, so scheint das Richtige in der Mitte zwischen beiden zu liegen und darin zu bestehen, daß bei eingetretener Schulversäumnis wenigstens bis zum zweiten Tage dem Director oder dem Ordinarius über den Grund derselben Nachricht gegeben werden muß. Als Grund solcher, vorher nicht angezeigten Versäumnisse kann die Schule im allgemeinen nur Krankheit, der dann auch Unglücksfälle aller Art gleich geachtet werden müßen, anerkennen. Für alle vorhergesehenen Schulversäumnisse muß in der Regel gefordert werden, daß auch die Erlaubnis für dieselbe vorher nachgesucht werde.*) 2. Pünctlichkeit in Beachtung der bestimmten Zeiten. Das Zuspätkommen beim Anfange des Unterrichts ist eben so, wie das zögernde Verweilen in der Classe beim Schluß desselben, immer ein Zeichen erschlafften Disciplin. Für das erstere liegen die Ursachen oft in den häuslichen Verhältnissen; wie sehr aber die Ordnung der Schule, wenn sie recht gehandhabt und vornehmlich durch das Beispiel des Lehrers aufrecht erhalten wird, auch dergleichen Hindernisse überwinden könne, beweist die allgemeine Erfahrung, daß die kleineren Kinder pünctlicher sind, als erwachsenere, was eben nur darin seinen Grund hat, daß ihnen die Ordnung der Schule mehr imponirt. In der Volksschule ist mehr noch, als in höheren Anstalten, auch dafür Sorge zu tragen, daß das Zufrühkommen der Kinder verhindert werde. 3. Reinlichkeit und Ordnung in Beziehung auf die Kleidung, auf die Schulräume, Bücher &c. Die Schule soll den Kindern ein geweihter Ort sein, und schon ihre persönliche Erscheinung in derselben soll davon zeugen. Mangel der körperlichen Reinlichkeit wird sofort die Nöthigung, das Erforderliche nachzuholen, herbeiführen müßen. Wenn in der Volksschule, namentlich auf dem Lande, öfter dieser Mangel zur Sprache kommen mag, so treten dagegen in den höhern Schulen, besonders in Mädchenschulen, nicht selten die entgegengesetzten Erscheinungen der sich spreizenden Putzsucht und Gefallsucht hervor. Auffallende und der Sittsamkeit widersprechende Moden, Haartrachten &c. gehören am allerwenigsten in die Schule und werden, wo die rechte Einfalt des Herzens heimisch ist, bald zurückgedrängt, im schlimmeren Falle in aller Stille durch ernste Forderung angemessener Einfachheit beseitigt werden. Für Aufrechterhaltung der Reinlichkeit in den Schulräumen ist nicht nur jeder einzelne in Beziehung auf seinen Platz verantwortlich zu machen, sondern auch für das Ganze bestimmten zuverläßigen Schülern eine besondre Fürsorge aufzuerlegen. Sie haben dafür zu sorgen, daß die Classe niemals das Bild der Unordnung darbiete. Diesen Ordnungsschülern ist zugleich die Sorge dafür anzuvertrauen, daß die für den Unterricht nöthigen Lehrmittel, wie Landkarten &c. und Utensilien, Kreide, Schwamm &c., in jedem Augenblicke bereit und im brauchbaren Zustande vorräthig seien, daß die Wandtafeln gereinigt seien &c. (Vergl. d. Art. Censoren. D. Red.) Auch für Aufbewahrung der von den Kindern vergessenen Kleidungsstücke, Bücher, Schirme, Ueberschuhe und für deren sofortige Auslieferung an die betreffenden muß ein für allemal durch festbestimmte Einrichtung Sorge getragen werden. Für Reinlichkeit und Ordnung in den Büchern muß nicht bloß im Verlaufe des Unterrichts

*) In den „Erinnerungen und Vorschriften für die Schüler des K. Gymnasiums zu Stuttgart" (1834) lautet § 10 im zweiten Abschnitt: „Der Schüler soll für jede Schulversäumnis, die nicht durch Krankheit veranlaßt wird, die Erlaubnis unter Vorweisung einer schriftlichen Erklärung des Vaters oder dessen Stellvertreters beim Rector selbst einholen, bevor er sich eine oder mehrere Lehrstunden zu versäumen erlaubt. Willkürliche Erweiterung der Ferien wird als muthwillige Versäumnis betrachtet. In Krankheitsfällen ist eine schriftliche Entschuldigung längstens im Laufe des ersten halben Tags der Abwesenheit an den Classenlehrer abzugeben." Vgl. übrigens den Art. Schulversäumnisse. D. Red.

zu allen Zeiten, sondern auch durch besondre, von Zeit zu Zeit, wo möglich unerwartet eintretende Revisionen, denen dann auch die gedruckten Bücher zu unterwerfen sind, gefordert werden. Was die Hefte der Schüler betrifft, so ist bei solchen Revisionen auch zu fordern, daß alle im Laufe des Semesters gelieferten Arbeiten vorgelegt werden. 4. Körperliche Haltung und Bewegung in den Schulräumen. Die Schule will keine dressirte Haltung, keine unnatürliche oder gezwungene Bewegung der Schüler, aber dem Anstande und der Rücksicht auf die Würde und die Zwecke der Schule muß doch in jedem Augenblicke Rechnung getragen werden. „An der äußeren Sittsamkeit hängt ein gut Stück wirklicher Sittlichkeit" sagt Palmer treffend; und wie die Vernachläßigung einer geraden Haltung während des Unterrichts, und dies nicht nur bei kleineren Kindern, sofort auch einen Mangel der gespannten Aufmerksamkeit für den Unterricht ausspricht oder herbeiführt, so lassen schlechte Manieren der Schüler beim Aufstehen oder Niedersitzen, beim Hervortreten und Zurückgehen rc. immer auf einen Mangel der rechten Achtung vor dem Lehrer und der Schule überhaupt schließen. Die Bewegung innerhalb der Schulräume muß einer festen Regel unterworfen werden, weil sich gerade in solchen Augenblicken der jugendliche Uebermuth am liebsten gehen läßt. Es muß Sorge getragen werden, daß während der Unterrichtspausen in den Classen, in den Corridors, auf den zu passirenden Treppen und auf dem Hofe, ebenso wie bei dem allgemeinen Schlusse des Schultages kein Gedränge, keine Verwirrung, kein Rennen, Springen, Stoßen rc. entstehe. Bestimmungen darüber, wie die Schüler bankweise heraustreten, nach welcher Seite, rechts oder links, sie sich beim Heraus- und wie beim Hineingehen zu halten haben, wie viele neben einander gehen dürfen, wo die Unterhaltung beginnen dürfe oder wo sie aufhören müße, bringen in das Ganze dieser Bewegungen sehr leicht die erwünschte Ordnung, deren Mangel auf der andern Seite sofort die entstandene Aufregung in den Unterricht selbst fortpflanzt.*) Die gemeinsamen Bewegungen während des Unterrichts und während der Pausen müßen zwar zu einer gewißen Präcision gebracht werden, doch ist die eigentlich militärische Dressur auch in diesen Dingen zu vermeiden. Diese gewinnt für den Schüler leicht etwas komisches und verdunkelt die sittlichen Zwecke der Ordnung. Der Schüler fühlt sehr richtig, daß es sich nicht um ein Exercitium handelt, sondern um die gute Sitte, und die strammere militärische Haltung gehört ebenso, wie die freiere Bewegung auf den Turnplatz, nicht in die Schule. 5. Das Verhalten der Schüler gegen einander. Aller Lieblosigkeit und Härte, Willkür und Rohheit der Schüler in ihrem Verhalten gegeneinander muß durch bestimmte, den Instanzenzug festsetzende Anordnungen für den Fall erlittener Kränkung vorgebeugt werden. Es ist von Wichtigkeit, daß der Sinn für Recht und Gesetzlichkeit frühzeitig gebildet und die Neigung der Jugend zur Willkür ebenso sehr, als die falschen Begriffe von Ehre, von denen sie befangen ist, durch humane, aber parteilose Gerechtigkeit überwunden und berichtigt werden. Damit dieser Sinn sich entfalte, muß derselbe die betreffenden Anordnungen selbst durchdringen, und es muß ihm in denselben sowie in allen andern Einrichtungen ein Spielraum gegeben werden, sich zu bethätigen.**) Erst dadurch (vergl. Beneke a. a. O. S. 539), daß die Schüler sich selbst zur Theilnahme an der Leitung und Beaufsichtigung der Schulordnung berufen sehen, wird die Ordnung ihnen lebendig und die Sache wird ihnen wichtig in dem Maße, in welchem sie sich selbst gehoben fühlen. Die Wahl der Ordner, Aufseher, Pfleger, oder wie sie genannt werden mögen, darf keine willkürliche sein, vielmehr muß sie aus der ganzen Stellung des Schülers in der Classe sich gleichsam von selbst ergeben. Zeigt sich dann ein Mangel der betreffenden Anlage, auf

*) In kleineren Anstalten und bei Mädchen wird die Ordnung in solchen Dingen etwas weniger straff sein dürfen, als in größeren Schulen und bei Knaben. D. Red.

**) Ein billiger Spielraum für autonome Abmachung von Kleinigkeiten innerhalb des eigenen Kreises ist hiemit wohl den Schülern zugestanden. D. Red.

andre zu wirken, so bleibt dem Lehrer immer die Auskunft, auf Grund dieses offenbar gewordenen Mangels eine andre Wahl zu treffen. Die wesentlichste Schwierigkeit in der Behandlung dieser Verhältnisse bleibt immer die, der Herrschsucht und Willkür, zu welcher doch auch dergleichen Aemter neue Versuchung herbeiführen, entgegenzutreten, die Gefahren des Pennalismus abzuwenden, und das richtige Maß der anvertrauten Gewalt zu bestimmen. Ganz gelingen kann die Sache nur dort, wo der evangelische Geist, der das ganze Schulleben beherrschen soll, die Aufseher dahin führt, ihre Aufgabe als eine Pflicht der Liebe aufzufassen und auszuüben, in dem Sinne, in welchem Stockmayer (vrgl. Palmer a. a. O. S. 504 f.) die Mündigen von den Unmündigen unterschieden und jene zu Pflegern der am Geiste und Körper Schwächsten, um sie zu schützen, zu warnen und ihnen in jeder Art behülflich zu sein, beigegeben wissen will. Die verschiedene Frequenz und Gattung der Schulen ruft überhaupt mannigfache Formen hervor, in denen diese Theilnahme der Schüler an der Aufrechterhaltung der guten Sitte und der Schulordnung überhaupt sich entwickeln kann. Schließlich muß die ganze Geschichte des Schullebens ein treues Abbild finden in dem Sitten- oder Tagebuche der Classe, in welchem die Fehlenden, die Zuspätkommenden, die Getadelten 2c. an jedem Tage genau verzeichnet werden. Je sorgfältiger diese Notizen gemacht und berücksichtigt werden, desto mehr kann das Sittenbuch selbst zu einem Mittel der Zucht werden und das Einschreiten des Ordinarius oder des Dirigenten im geeigneten Augenblicke veranlassen. (Vergl. d. Art. Schultagebuch. D. Red.)

Zwar ihrem Wesen nach, wie oben gezeigt worden, von diesen Einrichtungen nicht verschieden, hat eine andre Reihe derselben doch mehr die bestimmte Richtung auf den Unterricht. Es gilt, die Menge der Schüler durch gewiße äußere Ordnungen zur Selbstthätigkeit zu wecken und zur Erfüllung der gerade vorliegenden Pflichten für den Unterricht anzuhalten. Worauf es vor allen Dingen ankommt, das ist eine gewiße Disciplinirung der Masse, eine Gewöhnung an Pünctlichkeit und Tüchtigkeit der Leistungen und eine Organisation der Hülfsleistungen, durch welche das gleichmäßige Fortschreiten aller oder doch der meisten befördert werden kann. Was auf den untern elementarischen Stufen des Unterrichts die Gewöhnung an eine ruhige Körperhaltung, an das Falten der Hände, an gleichzeitiges Aufstehen und Niedersitzen, an rechtzeitiges Reden und Schweigen, an eine verständige Ausdrucksweise, an das Sprechen im Chor, an das Aufheben der Hand oder des Fingers oder des Tafelstiftes, das Vorweisen der Tafel, an gleichzeitiges Anfangen der aufgegebenen Uebung, gleichzeitiges Abwischen oder Weglegen der Tafel 2c. zum Erfolge des Massenunterrichts thut, darf kein Lehrer übersehen. Gute Gewohnheiten dieser Art sollten auch auf den höheren Stufen nicht so bald wieder aufgegeben werden, als dies oft geschieht. Vornehmlich sollte auf deutliches und verständiges Sprechen überall gehalten werden. Manches, wie das Sprechen im Satze, die Aufnahme des Fragesatzes in die Form der Antwort, die bestimmte, immer wiederkehrende Reihe der Schlußglieder bei der Lösung der Rechenaufgaben 2c., wurzelt zwar eigentlich in dem methodischen Verfahren, kann aber durch Consequenz zur Gewöhnung geführt werden. Eine Einrichtung, welche auch in den Mittelclassen der höheren Schulen nicht aufgegeben werden darf, ist das Aufheben der Hand oder das Emporhalten des Fingers von Seiten derer, welche die gestellte Frage zu beantworten wissen, weil dadurch der Lehrer sofort die Theilnahme der Schüler erkennt. Freilich lassen sich manche Lehrer, namentlich bei allgemeineren Repetitionen, dadurch verführen, nur solche zu fragen, welche sich gemeldet haben. Und sogar zu Unwahrheit aller Art gibt die Sache Veranlassung; bei Prüfungen ist daher das Sichmelden der Schüler nicht am Ort. Auch die obern Stufen des Unterrichts fordern indessen bestimmte Festsetzungen z. B. über pünctliche Einlieferung der schriftlichen Arbeiten, über Anfertigung der Correcturen und Abschriften verfehlter Leistungen, über die Frist der Nachlieferung, über das Nacharbeiten der aus Nachläßigkeit oder Trägheit versäumten Arbeiten, über die Controle

der Nachsitzenden, über die Form der Präparationen, über die Aufzeichnung der gestellten Aufgaben im Classenbuche, über die Rangordnung der Schüler, über die Zeugnisse und deren Berücksichtigung seitens der Eltern ꝛc. Je mehr dies alles seine feste und unveränderliche Norm hat, desto weniger wird der Unterricht selbst gestört und desto sicherer wird das Urtheil über Leistungen und Charakter der Schüler. Goltzsch (a. a. O. S. 44) macht mit gutem Rechte darauf aufmerksam, daß die Kinder frühe daran gewöhnt werden müßen, jede gestellte Aufgabe so sorgfältig und gut zu lösen, als es ihre Kräfte zulassen, wozu vor allen Dingen nothwendig ist, daß nur solche Aufgaben gestellt werden, zu deren Lösung die Kinder vollkommen vorbereitet und angeregt sind, und daß das Mangelhafte consequent abgewiesen werde. Auch in Betreff des Unterrichts ist, wie in Beziehung auf die sittliche Haltung, die gegenseitige Hülfsleistung der Schüler in Anspruch zu nehmen. Dergleichen Einrichtungen, in denen sich gerade der christliche Charakter der Schule so schön ausprägen kann und denen das Gefühl der Kinder selbst, daß sie zu solchem Dienste der Liebe verpflichtet seien, entgegenkommt, lassen sich entweder mit den Aufsichtsämtern in Verbindung setzen, oder unabhängig von ihnen auf solche Weise treffen, daß zwischen einzelnen Kindern eine persönliche Verbindung der Art eingeleitet werde. Stockmayer und Goltzsch haben über diesen Punct beherzigenswerthe Vorschläge und Andeutungen gegeben, und Letzterer (a. a. O. S. 40—43) den Unterschied solcher Einrichtungen von denen des wechselseitigen Unterrichts klar und bündig hervorgehoben. Weder das Ganze des Lehrgeschäfts, noch das Ganze des Einübens des Erlernten, wie es die Monitoren des Bell-Lancasterschen Systems übernehmen sollen, darf dem Pfleger und Helfer übertragen werden, sondern nur eine wirkliche Hülfsleistung im einzelnen durch Abhören, Nachsehen, Bessern der Aufgaben, Einüben des eben vom Lehrer Behandelten ꝛc. Wenn solche Hülfsleistungen in der Volksschule mehr in die Unterrichtszeit selbst fallen, so lassen sie sich in höhern Schulen sehr gut auch außerhalb der Schule dazu anwenden, einem zurückbleibenden Schüler nachzuhelfen. Dagegen ist der auf höhern Schulen zuweilen gemachte Versuch, die Schüler zur Arbeitsgemeinschaft anzuregen, sie in Gruppen zu theilen, welche dann regelmäßig zur Arbeit sich vereinigen und entweder alle Aufgaben oder doch die für das Lernen gemeinschaftlich absolviren sollen, geradezu als ein Misgriff zu bezeichnen. Tüchtige Schüler kommen auf höheren Stufen des Unterrichts von selbst auf dergleichen Vereinigungen und nur solche Vereinigungen haben einen Werth und eine Wirkung. In allen andern Fällen ruft eine solche Arbeitsgemeinschaft mehr schädliche, als heilsame Folgen hervor.

Alle diese Einrichtungen der äußern Ordnung, mögen sie mehr das sittliche Verhalten des Schülers im allgemeinen oder sein Verhalten im Unterrichte betreffen, müßen zur Lebensgewohnheit der Schule werden. Sie, wie es früher oft geschehen, als Leges oder Mores zu codificiren, ist schon darum nicht rathsam, weil zwischen ihnen und dem, was unter dem Schulgesetze verstanden werden muß, ein wesentlicher Unterschied waltet. Das Schulgesetz, als der Ausdruck der sittlichen Principien, auf denen das Leben der Schule ruht, hat nothwendig einen allgemeinen Charakter. Wo es formulirt wird, da muß es daher in großen Zügen, z. B. in biblischen Ausdrücken, das Ganze des Jugendlebens umschreiben. Jene Einrichtungen der Schulordnung aber haben ihre Wirkung nur in der Bezeichnung aller der speciellen rein äußerlichen Dinge, deren Beachtung doch wichtig ist. Eine Aufzählung derselben in bestimmt formulirten Sätzen könnte nur dazu dienen, dem Schüler die Legalität wichtiger zu machen, als die Moralität. Schulordnung und Schulgesetz sollen ihren lebendigen Ausdruck in dem Lehrer finden und für die Aufrechterhaltung der ersteren ist nichts wichtiger, als die unausgesetzte Bethätigung derselben, so daß eine ungetrübte Tradition sie von einem Classengeschlecht auf das andre überträgt. Dessen ungeachtet ist es praktisch, gewiße Puncte der Schulordnung, namentlich diejenigen, bei welchen das Haus interessirt ist, genau zu formuliren und den Schülern sowohl als den Eltern in die Hand zu geben. Diese

werden am besten gleich auf dem Receptionsscheine des Schülers aufgeführt.*). Der letzte Zweck aller Schulordnung ist, daß sie zur Sitte werde, der sich der Schüler mit Freiheit und Liebe anschließt, und die er übt als eine Sache, welche sich in der Schule von selbst versteht. Flashar.

Ordnungssinn, Ordnungsliebe. Ordnung ist dasjenige Neben- und Nacheinandersein der Geistesthätigkeiten und ihrer Gegenstände, welches dem inneren Wesen derselben entspricht. Sie ist die Seele jeder Haushaltung, sowohl der göttlichen als der menschlichen, und die Pädagogik hat daher sowohl eine wesentliche Bedingung ihrer Wirksamkeit als einen vorzüglichen Werthmesser ihrer wirklichen Erfolge in der Ordnung zu suchen. Aus dem Wesen Gottes, der in der hl. Schrift selbst „ein Gott der Ordnung und nicht der Unordnung" genannt wird, und aus der Schöpfung, der das Zeichen der Ordnung schon in ihrem ersten Werden charakteristisch aufgeprägt ist, muß die Ordnung auf die einzelne zu bildende Persönlichkeit theils in natürlicher und unbewußter, theils in geistiger, bewußter, vermittelter Weise übergehen. Die Erkenntnis der Bedingungen, unter welchen, und die Leitung der freien Thätigkeiten, durch welche dies geschieht, ist der Gegenstand der denkenden Pädagogik. Es ergibt sich aber hieraus ein doppeltes. Die Ordnung als pädagog. Factor ist zunächst Naturanlage durch Erbe von Stamm und Geschlecht oder durch eine ursprüngliche, anerschaffene Eigenthümlichkeit des Individuums: Ordnungssinn (natürliche Ordnungsliebe). Fürs andre ist sie eine Tugend, welche, sei es mit, sei es ohne besondere Unterstützung der Naturanlage, erworben wird: Ordnungsliebe (im engern Sinne). In diesen beiden Gestalten ist sie von uns aufzufassen.

Ordnungssinn als natürliche Anlage ist die Fähigkeit und der Trieb, die Dinge in ihrer zweckentsprechenden und naturgemäßen Zusammengehörigkeit anzuschauen, und durch eigenes Thun auf die umgebende Außenwelt in diesem Sinne gestaltend einzuwirken. Mit dem Schönheitssinn ist er nahe verwandt und geht in denselben über, sobald diese Zusammengehörigkeit von der Seite ihrer Wohlgefälligkeit angeschaut und Gegenstand des Vergnügens wird, während der Ordnungssinn zunächst nur damit zu thun hat, daß die und die Verbindung der Dinge die rechte sei, aus ihrer Wahrheit hervorgehe. Pünctlichkeit ist eine Art des Ordnungssinnes, diejenige nämlich, die das Kleine ins Auge faßt, ebenso die Reinlichkeit, die dafür sorgt, daß die angemessene Erscheinung der Dinge nicht durch ekelerregende Zuthaten gestört werde. Es kann keinem Zweifel unterworfen sein,**) daß das eine Kind vor dem andern mit derartigen Fähigkeiten ausgestattet, und wiederum, daß manches in dieser Hinsicht von der Natur gleichsam vernachläßigt ist. Der kleine Knabe, der ohne besondere Strenge von Seiten des Lehrers mit Aengstlichkeit darauf dringt, zur rechten Minute in der Schule zu erscheinen, das kleine Mädchen, das in der Behandlung seiner Puppenküche immer alles an seinem Orte hat und von selbst kein Spielzeug nach dem Gebrauche unaufgeräumt liegen läßt, — beweist den angebornen Ordnungssinn und empfiehlt sich durch denselben, ehe sein sittliches Wesen zur eigentlichen Entfaltung gelangt. Es kann dieser angeborne Sinn aber auch frühzeitig ausarten, in Kleinlichkeit und Peinlichkeit übergehen, der Wunderlichkeit und dem Egoismus Vorschub leisten. — Dem gegenüber fällt der Hang zunächst zu äußerlicher Unordnung,

*) Doch möchte auch das zuläßig sein, daß man das Wichtigste von dem, was die äußere Ordnung betrifft, namentlich soweit es das Haus mitangeht, etwa in einer solchen Form, wie sie die Stuttgarter Gymnasialstatuten (s. die obige Anmerkung) durch ihren Titel andeuten, mit den das sittliche Leben betreffenden Ermahnungen als zweiten Abschnitt vereinigt und beides zusammen dem Schüler als Statuten in die Hand gibt. D. Red.

**) Kämmel hat in Hergangs Encyklopädie, S. 333, den angeborenen Ordnungssinn geleugnet, ohne aber diese auffallende Behauptung, die mit der täglichen Erfahrung streitet, zu begründen.

das Unbekümmertsein um Einhalten der Zeit, um eine auf den Leib passende Kleidung, um Beisammenbleiben des Zusammengehörigen in Schulgeräthen, Spielsachen u. dgl. als angeborne Untugend auf, und gereicht andern zum Anstoße, sei es nun, daß die Willkürlichkeit eines unbotmäßigen Charakters dahinter steckt, oder daß in solchem Wesen nur die Kehrseite einer mit überwiegender Lebhaftigkeit nach anderen Seiten hin gehenden Gemüths- und Geistesthätigkeit zu Tage tritt. In letzterer Form ist sie namentlich bei geistig originalen, productiven Naturen etwas so häufiges, daß man Genialität und Neigung zur äußern, wo nicht auch innern Unordnung als Correlate anzusehen pflegt. Gewiß ist, daß die Entfaltung des Genies, als eines die gewöhnlichen Schranken überhaupt durchbrechenden geistigen Lebens, auch die Schranken der äußern Ordnung als etwas werthloses erscheinen läßt, und daß der auf große Verhältnisse gerichtete Geist die Forderung, auch das Kleinste im äußern Leben zu beachten, als eine Beeinträchtigung seiner eigenthümlichen Thätigkeitsweise empfindet. Daß Genialität und Ordnungssinn nicht ohne weiters Antipoden sind, beweist u. a. Göthes Beispiel, der in seiner Jugend schon große Pünctlichkeit an den Tag legte und eine regelmäßige Tageseintheilung sich zur Gewohnheit gemacht hatte; beweist das Beispiel Friedrichs des Großen, der im ersten Puncte gleichgültig, im zweiten desto strenger war; beweist überhaupt das Beispiel einer großen Anzahl der bedeutendsten Geister in der Weltgeschichte, welche vornehmlich durch den in Anwendung ihrer Zeit bewiesenen Ordnungssinn das Mittel fanden, die umfassende Thätigkeit ihrer Kräfte zu entfalten, auf welcher ihre weltgeschichtlichen Leistungen beruhten. Beispiele entgegengesetzter Art sind Schiller und insbesondere Jean Paul, dessen Erscheinung und Haushaltung bis zur Grenze des sittlich noch Möglichen gieng. Die Ursachen sowohl der günstigen als der ungünstigen Naturbestimmtheit liegen ohne Zweifel mit in der körperlichen Organisation, wenn gleich bis in diese Tiefen des schaffenden Lebens der forschende Geist nicht mehr einzudringen vermag. Nicht minder hat man sich aber auch zu vergegenwärtigen, daß die Beschaffenheit des Ordnungssinnes zu dem ganzen Organismus eines Geistes und Charakters in mehr als bloß zufälliger und äußerlicher Beziehung steht. Der Ordnungssinn ist nicht bloß, wie wir oben sagten, die günstige Bedingung, unter welcher eine Persönlichkeit leichter zu geistiger Größe gelangt, er ist die ursprüngliche und selbständige Form, in welcher sich der geistige Inhalt ergießt, er ist das anerschaffene Tempo, in welchem sich der Geist bewegt. Niemand kann den Einfluß verkennen, den Göthes pünctliche und regelmäßige Natur auf seine genialen Producte ausgeübt hat. Dieses Theilen und Sondern, diese überall hervortretende Vorliebe für Schranke und Ebenmaß hat eben seinem dichterischen Schaffen den Charakter der Klarheit und Ruhe gegeben, ohne den er niemals Göthe geworden wäre, während umgekehrt der üppig wuchernde Stil Jean Pauls die gänzliche Ungebundenheit seiner Lebensweise als deutlichen Stempel an der Stirne trägt. Die mit Schranken- und Formlosigkeit verbundene Freiheit des Schaffens behauptet ihr Recht, zum Beweise, daß denn doch Geist und Materie, Inhalt und Form nicht schlechthin einander decken. Aber sie hat mehr den Werth einer Protestation gegen die Uebergriffe des Kamaschenknopfes, als den einer selbständigen geistigen Lebenspotenz, da hingegen die Ordnungsliebe als eine positive Tugend auch die höhere Stelle einnimmt.

Die Erziehungskunst hat von dem angegebenen Thatbestande den richtigen Gebrauch zu machen, um den angeborenen Ordnungssinn zur Ordnungsliebe zu entwickeln, beziehungsweise ihn zu wecken. Das erstere erscheint als pädagogisches Bedürfnis, weil angeborene Eigenschaften theils durch sittliche Erschlaffung, theils durch späteres einseitiges Hervortreten anderer Momente Noth leiden, ja verschwinden, theils, wie oben bemerkt, eine falsche, wuchernde Richtung einschlagen können. Der Erzieher wird dem überwiegenden Triebe nach äußerer Ordnung nicht entgegentreten, vielmehr ihn mit steter Anerkennung behandeln, aber dem eigensinnigen Festhalten der Regel in der Zeiteintheilung, bei welcher auch Pflichten der Liebe hintangesetzt werden, die gebührenden

Schranken setzen und dem maßlosen Verlangen nach einem jederzeit bis ins kleinste befriedigenden Gesammtbilde der Haushaltung wird er die Verantwortung entgegenstellen, welche aus der damit zusammenhängenden Vernachlässigung der höheren Bedürfnisse entspringt. Er wird durch Ernst und Ironie den todten Mechanismus bekämpfen, der das eigene Leben in den selbstgemachten Kreislauf einer an sich werthlosen Gleichmäßigkeit des Thuns hineinbannt, und der nicht selten, wie die Erfahrung lehrt, statt zu größerer leiblicher und geistiger Gesundheit, vielmehr zur Zerrüttung der Gesundheit führt. Denn absolute Regelmäßigkeit, weil sie dem Gesetze des Lebens widerstrebt, ist lebensgefährlich in jedem Sinne des Wortes. Wie jene Sorge um Verlängerung des Lebens, die als eine förmliche Kunst betrieben wird, allmählich eine so übermäßige Aufmerksamkeit auf die kleinste Abweichung von der vermeintlich heilsamen Ordnung erzeugt, daß infolge davon die nagende Sorge um die Stetigkeit der Lebensordnung schlimmer wirkt, als diätetische Fehler und auf diesem Wege leicht ein Zirkel schlimmer Ursachen und Wirkungen entsteht, der das Leben erst recht verkürzt: so ist es in allen ähnlichen Dingen auf dem Gebiete des Seelenlebens. Es kann durch Zusammentreffen falscher Gewöhnung und sonstiger gesundheitsstörender Verhältnisse dahin kommen, daß eine offenstehende Schublade, eine hängende Thüre dem Menschen zur endlosen Qual wird und ihm jeden andern Gedanken raubt. — Die Freiheit muß auch in diesen Stücken gewahrt bleiben und der künftige Geschäftsmann, die künftige Hausfrau in dem Geist jenes Wortes von Flattich erzogen werden: daß Christus nicht eine Brosamen- sondern eine Brockenordnung haben wolle. Andrerseits — und dies wird freilich der häufigere Fall sein — wird das Hinwirken auf die Stärkung, beziehungsweise Weckung des Ordnungssinnes von der Voraussetzung ausgehen, daß auch dem unordentlichsten Geiste nicht alle Anlage zur Ordnung mangelt, vielmehr dieselbe nur aus der Gebundenheit durch andere übermächtige Triebe zu befreien sei. Die Erziehung wird in diesem Stücke ein ganz besonderes Gewicht auf das Beispiel legen, da gerade das, was zur Ordnung gehört, immer in die Augen fällt und der ganze tägliche Lebensgang dadurch sein Gepräge bekommt. Genauigkeit vor allem in der Eintheilung der Zeit, darnach Sorgfalt in der Behandlung der eigenen äußeren Erscheinung, sowie des Stoffes und der Werkzeuge, an welche das tägliche Thun und Lassen gebunden ist, der Zimmer, des Hausrathes, der Bücher und Schreibmaterialien, endlich noch insbesondere die aufmerksamste Buchführung über Einnahme und Ausgabe — das sind Puncte, welche keine Pädagogik außer Acht lassen darf. Erzieher, welche über solche Dinge nachlässig oder vornehm hinwegsehen, mögen sich alles Rühmens begeben, wenn ihre Zöglinge dennoch gerathen. Denn die Ordnung ist das äußere Gesetz des Lebens, und es liegt in ihr eine ebenso unentbehrliche Zucht der sittlichen Persönlichkeit, als in dem mosaischen Gesetze die geistliche Zucht Israels lag. Ordnung ist geistige Sparsamkeit. Die Kinder lernen den Werth der Zeit erst kennen, wenn sie sich gewöhnen, auf die Minute fertig zu sein. Daß diese Gesetze vornehmlich den Schulen und Erziehungsanstalten gelten, wo schon die Menge der Individuen die Schranke der Regel fordert, ist eine natürliche Sache, und man hat nicht nöthig, eine Strenge, welche auf das Kleinste sieht, als eine wohlthätige Pedanterie zu bezeichnen. Auch die Sorgfalt in der Pflege der äußeren gewöhnlichen Erscheinung ist nicht nothwendig Eitelkeit, wie oft sie auch dazu führt, sondern das Bewußtsein, daß die Erscheinung der Ausdruck der Gesinnung ist; sie beruht auf der Erkenntnis von der selbständigen, wenn auch in zweiter Linie stehenden Bedeutung des Leibes und seiner Gestalt, und steht mit der Achtung gegen die Gesellschaft in geradem Verhältnisse. Den übergeistigen und überirdischen Naturen, die sich vom „Aeußerlichen" emancipiren, ist jenes treffende Wort Schillers entgegenzuhalten: „Gott nur siehet das Herz. Drum eben, weil Gott nur das Herz sieht, sorge, daß wir doch auch etwas erträgliches sehn." — Was insonderheit unsere Volksschulen betrifft, so muß die Zeit noch kommen, wo man in denselben die äußere Ordnung für ebenso wichtig hält, wie bei

dem Militär, dessen Bestimmung kein Privilegium in diesem Theile mit sich bringt, während auch die bloße materielle Bedeutung dieser Tugend, nämlich ihr Einfluß auf Landwirthschaft und Gewerbe, in die Augen springt. Militärisch soll gleichwohl die Ordnung in Haus und Schule und in Erziehungsanstalten nicht sein. Die gewöhnliche Erziehung hat ja nicht darauf hinzuwirken, daß durch die äußere Erscheinung imponirt werde. Sie begnügt sich, den Geist der Ordnung zu pflanzen und läßt der persönlichen Eigenthümlichkeit Raum, denn es ist das Wesen der Ordnung, in jeder Tugend individuell zu sein. Nicht daß die Hefte einer Schule alle dieselbe Gestalt und Farbe haben, sondern daß an jedem die Ordnungsliebe des einzelnen Kindes sichtbar wird, das ist der Ruhm des Lehrers.

Um endlich auch der Mittel zur Erzielung der Ordnungsliebe näher zu gedenken, so können wir nicht unterlassen, daran zu erinnern, daß z. B. Schlafrock und schlotterige zerrissene Pantoffeln im voraus dem Lehrer das Recht nehmen, bei seinen Kindern auf geordnete Erscheinung zu dringen, daß planlose Vertheilung der Lehrpensen und unzeitige Pausen einen Schaden stiften, der durch keinen anderweitigen Fleiß gut gemacht werden kann, und daß in diesen wie in andern Stücken eine geregelte Aufsicht von oben jedem Lehrer und Erzieher seine Aufgabe erleichtert, weil sie ihn vor den Gebrechen der eigenen Natur bewahrt. Der Erzieher spare aber auch weder Zeit noch Mühe, um im Zögling den Ordnungssinn zu pflegen. Was auf Ordnung gewendet wird, das ist so wenig verlorne Zeit, als was für das oft so zeitraubende Zustandebringen sprachrichtiger Antworten geschieht. Beides belohnt sich reichlich. Es handelt sich nur darum, die ersten Schwierigkeiten zu überwinden. Täglich eine allgemeine, zuweilen eine recht ins einzelne gehende Musterung der Schüler, Zöglinge &c. in Absicht auf das Aeußere sei niemanden zu viel. Mit Strenge werde jede Nachläßigkeit gerügt; am besten dadurch, daß auf ihre augenblickliche Beseitigung gedrungen wird; denn die Belästigung und Beschämung, welche den Schüler durch den Zwang zu sofortiger Verbesserung seines Fehlers trifft, ist unter allen Mitteln dieses Theiles das wirksamste. Einzelne Uebungen der Schule, wie z. B. das Turnen, werden für die Pflege des Ordnungssinnes in besonderem Sinne wirksam sein. — Prämien auszutheilen, dürfte in der Regel nicht gerathen sein. Aber darauf wäre zu dringen, daß Ordnungsliebe im Katalog der Schulzeugnisse ein eigenes Fach bilden und auf das Gesammtzeugnis einen wägbaren Einfluß ausüben würde. Denn die Rubrik: sittliches Verhalten reicht nicht hin, um neben den allerdings viel wichtigeren Eigenschaften der Wahrhaftigkeit, des Gehorsams u. dgl. auch jener Cardinaltugend des äußeren Menschenlebens das rechte Interesse zuzuwenden, und es ist sonst keine Tugend und kein pädagogisches Lob, das neben jener ersten eine gleiche Berücksichtigung ansprechen könnte.

K. Lechler.

Ordnungsschüler, s. Censoren, Helfersystem.

Organistenstelle, s. Besoldung S. 601.

Originalität. Originell. — Solchen Werken menschlicher Geistesthätigkeit, in welchen ein w e s e n t l i c h N e u e s hervorgebracht ist, wird Originalität zugeschrieben und damit bezeichnet, daß hier aus dem U r s p r u n g geschöpft sei. Dies ist Sache des Genies, während Talent und Fleiß ihre Arbeit mit Nachahmen und Combiniren weiter abwärts von der Quelle haben. Die Originalität unterscheidet sich von der Eigenthümlichkeit dadurch, daß letztere zwar wohl etwas bisher noch nicht so Dagewesenes, nicht aber etwas wesentlich Neues hervorzubringen im Stande ist. Eigenthümlich muß am Ende jeder Mensch und jedes menschliche Werk genannt werden, aber das Originelle ragt um eines Hauptes Länge über das Gewöhnliche hervor, es tritt als etwas seltenes und aus dem natürlichen Verlauf der Entwicklung nicht zu erklärendes auf, und erscheint darum als „Gesendet“ oder „Eingegeben“ im Unterschied von dem Gemachten und Erworbenen, wiewohl es ein großer Irrthum wäre zu meinen, daß irgend ein noch so reicher Genius ohne ernste Arbeit Bleibendes zu schaffen

vermöchte. Muß doch selbst der Wunderknabe Mozart die Ueberlieferungen seiner großen Vorgänger in sich sammeln, ihre strengen Regeln studiren, daß seinen Melodien die Schwingen wachsen können, auf welchen sie frei in den blauen Aether tauchen. Originell sein wollen und nichts lernen wollen, das ist Geniesucht von der trägen Species, während eine entgegengesetzte Species die Originalität an den Haaren herbeizuziehen vermeint, — hier hitzige Krankheit, dort Faulfieber an Geist und Willen zehrend. Nach Versagtem gierig sein und Erreichbares liegen lassen, ist gleich verkehrt und schädlich.

Ob ein Zögling auf Originalität angelegt sei oder nicht, das läßt sich lange nicht immer erkennen und man kann sich hier mit Bejahen wie Verneinen täuschen. Im Frühling und zu einer Zeit, da die Reben noch nicht ins Land scheinen, bedeckt sich auch der Schlehdornstrauch mit Blütenschnee, und es gibt bei jungen Leuten oft ein Geistesblitzen, das ist jenem Wetterleuchten ähnlich, welches nur abkühlt, nicht aber den ersehnten Regen bringt. Wo Eitelkeit der Eltern oder Schmeichelei des Jugendlehrers daraus Großes macht, da wird leicht selbst der begabtere Genius verzogen. Das Sprühen der Geistesfunken möge unbeschrieen bleiben, und durch vorsichtige Leitung, vornehmlich durch Halten ob solidem Lernen dafür gesorgt werden, daß die Kraft zum Wachsthum und in Ordnung komme. Andrerseits aber schadet nicht minder, wenn Pedanterie und Eigensinn dem Genius seine Wege verlegt und ihn dafür auf fremde Bahnen zwingen will. Was Flügel hat, das muß auch fliegen dürfen, und nicht jeder Vogel läßt sich durch Stutzen des Gefieders in ein nützliches Hausthier verwandeln. — Einen jungen Menschen darum originell nennen, weil er tolle Streiche, oder durch Sonderbarkeiten sich bemerklich macht, ist Misbrauch des Worts, denn obwohl der Genius zuweilen sich zuerst excentrisch kund gibt, so ist noch lange nicht alles Excentrische originell, und viel häufiger kündigt es das Herausfallen aus dem Centrum als ein Sichhineinarbeiten in dasselbe an. — Wirklich originellen Männern werden Sonderbarkeiten, womit sie ihren Tribut an die menschliche Unvollkommenheit entrichten, eher verziehen; aber Unsittliches und Gemeines mit den Vorrechten des Genius decken wollen, heißt Gewissen und Sitte von ihren Ursprüngen lösen und das Band zwischen Geist und Willen zerreißen.

Wahre Originalität in Wissenschaft und Kunst wird classisch, d. h. sie stellt zugleich Muster auf, indem sie wesentlich Neues hervorbringt. An jenen Mustern gilt es zu lernen und sich hinaufzuranken. Der Jugend andere Vorbilder zu geben, als aus welchen Ursprüngliches hervorscheint, ist Beraubung. Selbst das Correcte, wenn es sonst nichts weiter ist, reicht nicht zu, geschweige daß man dürfte Raphaels Platz einem Meister Fludribus zuerkennen. Da es bei allem Lernen nicht bloß auf Aneignen, sondern auch zuletzt auf eigenes Quellen ankommt, so muß der Schüler fleißig dahin geführt werden, wo aus dem Ursprung geschöpft ist. **A. Hauber.**

Orthodoxie, s. Frömmigkeit S. 558.

Orthographie, s. Rechtschreibung.

Ortskunde. Darüber scheint heutzutage kein Zweifel mehr obzuwalten, daß dem eigentlichen geographischen Unterrichte in der Mittelschule wie in der Bürgerschule ein vorbereitender Unterricht vorausgehen müße, der sich auf die unmittelbare und nächste Umgebung des Schülers zu beziehen habe. Es gilt hierbei hauptsächlich, das möglichst anschaulich zu machen, was in der Erdkunde nur noch mit Zuhülfenahme der Phantasie durch das Wort des Lehrers, durch Abbildungen und Karten der Vorstellung nahe gerückt werden kann. In dieser Beziehung soll der gemeinte Vorbereitungscurs dazu dienen, das Fernerliegende an dem zunächst Liegenden zu verdeutlichen, das Unbekannte an dem Bekannten, das Unerreichbare an dem, was tagtäglich vor uns vorgeht, anschaulich und klar zu machen. Gibt es ja doch, das wirkliche Anschauen durch Reisen abgerechnet, kein anderes Mittel, die den Schülern entwickelten Gegenstände der Erdkunde begreiflich zu machen. Der geographische Unterricht hat dann die Dinge, die in

der Darstellung der Heimat zur Sprache gebracht worden, zu benutzen und an ihnen zugleich die wichtigsten geographischen Begriffe zu veranschaulichen. An dem Bache oder Teiche des Wohnortes, an den Bergen oder der Ebene der Heimat, an den Thieren des Feldes und des Waldes erhalten wir Anhaltspuncte, das Fremde mit dem Heimatlichen als dem unmittelbar angeschauten zu vergleichen, und so beides zu begreifen, da es verhältnismäßig nur wenigen Menschen vergönnt ist, das Entfernte mit eignen Augen zu sehen. Aber die Kenntnis des Wohnortes mit seiner nächsten Umgebung, überhaupt desjenigen Theiles der Erdoberfläche, der den Menschen zum Wohnplatze angewiesen ist, und mit dem er durch Lebensweise oder sonstige Natur- und Culturverhältnisse in einer bestimmten Verbindung steht, hat auch noch eine andere Wichtigkeit, und die Ortskunde oder Heimatskunde noch eine andere Berechtigung, hauptsächlich in der Volksschule Gegenstand des Unterrichts zu sein. Wie schon erwähnt, so ist für sehr viele Menschen der Geburtsort und der um denselben enger oder weiter gezogene Kreis, den wir eben Heimat nennen, zugleich auch derjenige Raum, auf welchen ihre Lebensthätigkeit beschränkt ist und ihr Leben lang beschränkt bleibt. Hat es nun an sich schon etwas entwürdigendes für einen Menschen, wenn er über die nächsten Verhältnisse, in denen und unter deren Einflusse er lebt, im unklaren sich befindet, so ist es zu gleicher Zeit, weil eben die Umgebung in den menschlichen Angelegenheiten sich geltend macht, eben so wahr, daß unsere Handlungsweise nur in so fern richtig ist, als wir die uns umgebenden Verhältnisse richtig auffassen, und daß nur in sofern unsre Wirksamkeit von Erfolg sein kann, als sie den Verbindungen im häuslichen und bürgerlichen Leben, den natürlichen Verhältnissen und Zuständen unsres Wirkungskreises Rechnung trägt. Die Kenntnis der Heimat ist demnach von diesem Gesichtspuncte aus recht eigentlich Selbstzweck und wird es dort um so mehr, wo der Mensch darauf angewiesen ist, an der Scholle zu haften, auf der er das Licht der Welt erblickt hat. Aus den beiden angegebenen Gründen ist in der Volksschule und in der untersten Classe höherer Schulen die Ortskunde unentbehrlich.

Wie man nun den Begriff der Geographie weit und eng faßt, so kann der Unterricht über Gegenstände der Heimat, gewöhnlich Ortskunde oder Heimatskunde genannt (wiewohl beide Benennungen nicht ganz gleichbedeutend sind), in verschiedenem Sinne genommen werden. Zunächst versteht man darunter natürlich die Kenntnis von dem Wohnorte, dann aber auch allgemeiner: die Kenntnis der Wohnverhältnisse des Menschen in gesellschaftlicher Beziehung überhaupt, wie es v. Sydow in seiner geographischen Vorschule faßt, wobei die verschiedensten Arten der Wohnplätze vom einzelnen Hause bis zur größten Stadt mit allen ihren Besonderheiten Berücksichtigung finden. Endlich gebraucht man Ortskunde noch in dem Sinne, daß darunter die Kenntnis der Ortschaften eines größeren oder kleineren Raumes (Landes, Erdtheiles) verstanden wird. Nun kommt aber bei unserem Unterrichtsgegenstand nicht bloß der einzelne Wohnort als Niederlassung von Menschen, die unter einander in gewißen Verhältnissen stehen, gewiße Beschäftigungen treiben, in Betracht; sondern es sind zugleich auch die Beziehungen zu berücksichtigen, in welchen die Bewohner zu der den Wohnort umgebenden Natur stehen. Es gehört also nach unserer Auffassung zur Ortskunde nicht nur die Beschaffenheit des Wohnortes, so daß sie die Vorübungen zur Geographie begreift, die in der Veranschaulichung der geläufigsten Begriffe derselben bestehen, nicht nur das gesellige Leben, der Culturzustand und der Grad der geistigen Bildung der Bewohner desselben und vielleicht der nächsten Ortschaften, sondern zugleich auch das Naturleben der Heimat, die genauere Betrachtung der Naturkörper und Erläuterung der Gesetze, die bei den gewöhnlichsten Erscheinungen in der Natur sich geltend machen.*) Sonach würde die

*) Wenn man den Begriff der Ortskunde so weit faßt, wie der obige Artikel, so enthält dieser Unterricht zugleich die Vorbereitung zum naturwissenschaftlichen Unterricht, worüber wir auf die betreffenden Artikel verweisen. D. Red.

Bezeichnung **Ortskunde** in diesem erweiterten Sinne mit **Heimatskunde** zusammenfallen, als der **Kenntnis des Wohnortes und seiner nächsten Umgebung nach den verschiedenen Beziehungen und Richtungen, wie sie für den Bildungsgrad des Schülers zulässig sind.**

Demnach wird die Heimatskunde, was ihren **Inhalt** betrifft — wir haben hier vorzugsweise die Volksschule im Auge — Naturgeschichtliches enthalten, die Naturkörper aller drei Reiche vorführen, soweit sie die Heimat betreffen; sie wird auf die Erscheinungen des Luftkreises aufmerksam machen und sie, so weit es möglich ist, aus der Naturlehre erklären; sie wird den Himmel betrachten und nach Bedürfnis den Gang und die Veränderungen der Himmelskörper an Modellen zu veranschaulichen suchen, außerdem aber die Lage und Beschaffenheit des Wohnortes und der Umgebung, die Hebungen des Bodens, den Lauf des Baches oder Flusses beachten, und endlich das Leben der Bewohner nach den den Kinderjahren zugänglichen Beziehungen und den Wohnort selbst nach seiner geschichtlichen und politischen Stellung in ihren Kreis ziehen; sie wird mit einem Worte auf das enge Gebiet der Heimat beschränkt alles das enthalten, was man unter **Weltkunde**, als den concentrisch erweiterten Kreis der Heimatskunde zu verstehen pflegt. — So viel und so vielerlei dies auch zu sein scheint, so sind es doch nur Verhältnisse, in denen jeder lebt; Dinge, die tagtäglich an uns vorüber gehen oder im Verlauf eines Jahres regelmäßig wiederkehren, und es dürfte doch der Mühe werth sein, sie in der Volksschule der Beobachtung zu würdigen. Wie viele Menschen gehen nicht bloß an den Wunderwerken der Natur, sondern auch an andern Dingen, die der Beachtung werth sind, vorüber, weil man sie nicht darauf hingewiesen, weil man sie nicht sehen gelehrt hat. Das sollte denn neben anderem die Schule zu erreichen suchen, daß der Schüler auf etwas achten lernt, weil es nur dadurch möglich wird, die Dinge in der Welt kennen und richtig beurtheilen zu lernen. Hat der Schüler gelernt, auf das, was um ihn her vorgeht, zu merken, so wird er auch später seine Aufmerksamkeit auf die Verhältnisse seiner Heimat überhaupt richten und fähig werden, sich über die Zustände des Einzelnen und der Gesammtheit und die Mittel, sie zu verbessern, ein Urtheil zu bilden. So wird er mit Bewußtsein eine Heimat besitzen und an ihr festhalten, da jeder Hügel, die Stelle am Bache, der Wald mit seinem geheimnisvollen Rauschen ihm lieb geworden; mit Bewußtsein wird er die Heimat in sein Herz schließen, wenn die Vorzeit an seinem Innern vorübergeht, aus der so manche Denkzeichen in seine Zeit hineinragen. Das werden wir von dem, der stumpfsinnig an allem vorübergeht, nicht zu erwarten haben, oder der vielleicht nur gewöhnt wurde mit seinen Kenntnissen in der Fremde herumzuschweifen, der aus Afrika und Amerika zu erzählen weiß vom Kolibri bis zum Nilpferd, und dabei vielleicht nicht einmal zehn Gewächse seiner Heimat bei Namen rufen kann, am wenigsten es weiß, wozu sie nützen; der wohl weiß, wo Peking und Calcutta liegt, aber den Weg in die nächste Stadt nicht anzugeben weiß. Auf zweierlei ist aber hierbei zu merken: einmal, daß es bei dem Unterrichte über die Heimat nicht darauf abgesehen ist, die Schüler zu Naturforschern oder Sternsehern zu machen; sodann, daß man nicht glauben darf, es sei mit der Heimat allein abgethan, und man habe nicht nöthig einen Blick in die weite Ferne zu thun. Vielmehr wird es zur Vergleichung nothwendig sein, andere Länder und Erdtheile mit ihren Eigenthümlichkeiten und Schönheiten zu betrachten. An dem Fremden lernt man auch hier das Einheimische, so wie an dem Einheimischen das Fremde verstehen, (ein Satz, der ja auch für die Muttersprache volle Geltung hat,) und es kann nicht fehlen, daß durch Vergleichung eine Ahnung von dem wunderbaren Zusammenhange im Naturleben und von der geistigen und religiösen Entwickelung der Völker auch bei dem schlichten Manne geweckt wird.

Die Auswahl des Stoffes hängt nur von der Fassungskraft der Schüler und der Kenntnis und Geschicklichkeit des Lehrers ab. Es gibt eine Menge Dinge, welche im allgemeinen wegen der dazu nöthigen Vorkenntnisse, oder weil sie, um überhaupt ver-

standen zu werden, der wissenschaftlichen Form weniger entkleidet werden, können nicht in den Bereich der Volksschule gehören; andre, die nur von einem gewandten Lehrer in einer der Fassungskraft der Schüler angemessenen Form sich veranschaulichen lassen. Dazu kommt allerdings noch, daß es für den Lehrer selbst unerläßlich ist, mit der Heimat der Schüler bekannt zu sein. Der verschiedene Charakter der Gegend wird dann das Material des Unterrichts so oder so bestimmen. Eine Gebirgsgegend wird manches darbieten, was in der Ebene vermißt wird; ein Wohnort mit Wasserreichthum, mit Seen und Sümpfen enthält wiederum so viel Eigenthümliches, daß auch die Heimatskunde für diesen Ort in Bezug auf den Inhalt anders sich gestalten wird, als für eine dürre Sandgegend. Die Naturgegenstände sind zum Theil andere, die Physiognomie des Bodens ist eine andre, die klimatischen Erscheinungen werden verschieden sein, und die Beschäftigung und Lebensweise der Menschen wird sehr häufig nach der Beschaffenheit des Bodens, nach dem besonderen Vorkommen und sonstigen Eigenthümlichkeiten desselben sich abändern. Nehmen wir beispielsweise einen Ort in der Ebene mit vorherrschendem Getreidebau, einen so hoch liegenden Wohnort, daß in dessen Umgebung höchstens noch Waldbäume und die geringeren Getreidearten wachsen, eine Gegend wo Bergbau getrieben wird, und die Verschiedenheit des Materials liegt auf der Hand.

Was ferner die Anordnung des Stoffs betrifft, so dürfte die natürlichste Vertheilung desselben jedenfalls die nach den verschiedenen Jahreszeiten sein, wo man zu der Zeit die Naturkörper zur Anschauung bringen und die Erscheinungen und Ereignisse in der Natur besprechen kann, da sie eben vorhanden sind und stattfinden. Wir wollen versuchen eine Ordnung vorzuschlagen, wie sie nach diesem Plane ohngefähr eingehalten werden könnte. Der Mensch ist gewohnt, die meisten Gegenstände zuerst als Ganzes anzuschauen und aufzufassen, um dann nach und nach die einzelnen Theile derselben zu betrachten. So würde man bei unserem Unterrichte auch den Weg vom Allgemeinen zum Besonderen einschlagen können; andererseits aber hätte das specielle Beispiel dazu zu dienen, das Allgemeine besser zu erfassen. Wir beginnen demnach mit dem Allgemeinsten, was wir warnehmen können, mit dem Gesichtskreise; bestimmen die Himmelsgegenden nach Auf- und Untergang der Sonne, und wenn die Beobachtung der Sonne am Tage der Frühlings- Tag- und Nachtgleiche geschah, so hätte man im Auf- und Untergangspuncte zugleich den Ost- und Westpunct gefunden. Einige andere Linien und Puncte: Scheitelpunct, Scheitellinie, Mittagskreis, scheinbarer Lauf der Sonne sind dann zu erklären und bei Betrachtung des Himmelswagens und einiger anderer Sternbilder werden wir auf die Circumpolarsterne und auf den Polarstern selbst geführt.*) Nach Verlauf eines Monates wird man finden, daß die Sterne allmählich immer früher aufgehen. Wir betrachten noch den Mond als Vollmond und finden bald seine Eigenthümlichkeiten in Bezug auf Lichtwechsel, Aufgang und Stand am Himmel. Die gedachten Puncte und Linien sind dann an einem einfachen Modelle nochmals anschaulich zu machen und die Sätze, welche wir über die scheinbare Bewegung der Himmelskörper gefunden haben, daran zu wiederholen. Von der Betrachtung des Himmels wenden wir uns zu dem Wohnorte selbst. Das Wohnhaus oder Schulhaus wird beschrieben, der Grundriß vor den Augen der Schüler aufgezeichnet, ein gleiches wird mit dem Wohnort selbst gethan und das Nöthigste über die Beschäftigung der Bewohner hinzugefügt. Das ist nun der eine Kreis unserer heimatlichen Beobachtungen und Besprechungen: Him-

*) Da die Sache in diesem Falle, wie in ähnlichen, praktische Schwierigkeiten haben wird, sofern der Lehrer die Schüler zu Beobachtungen am gestirnten Himmel nicht leicht regelmäßig zusammenbringen wird, so dürfte es mehr die Aufgabe der Schule sein, solche Warnehmungen bei den Schülern vorauszusetzen, in Erinnerung zu bringen, zu Folgerungen zu benützen, als unmittelbar anzustellen. D. Red.

mels= und Ortskunde. — Bevor wir aber zur Naturgeschichte der Thiere übergehen, scheint es nicht unzweckmäßig, eine kurze Beschreibung des menschlichen Körpers, seiner Theile, Organe und Functionen vorausgehen zu lassen. Sodann sind von den Säugethieren und Vögeln nur die Hausthiere zu betrachten, und die charakteristischen Merkmale eines Säugethieres und Vogels an ihnen klar zu machen. Wir kommen zum Garten, um die wichtigsten Pflanzen zu erwähnen. Aber hier stoßen wir auf Schwierigkeiten. Bei dem Thierreiche läßt sich leicht ein systematischer Weg verfolgen, da die Thiere meist immer zu haben, und selbst todte Exemplare so zu erhalten sind, daß sie füglich die Stelle der lebenden vertreten können. Bei den Pflanzen ist dies nicht der Fall. Die Blütezeit derselben ist so verschieden, ihre Entwicklung verlangt eine öftere Beobachtung und getrocknete Pflanzen können für unsre Zwecke die Stelle der lebenden nicht ersetzen. Aber angeschaut müßen die Pflanzen werden; es erscheint demnach ein geregelter Gang für den ersten Augenblick nicht durchführbar. Doch ist die Schwierigkeit nur scheinbar. Nach Besprechung der Hausthiere (Säugethiere und Vögel) wird die Natur, wenn der Cursus um Ostern begann, schon so weit vorgerückt sein, daß wenigstens Blätter zu haben sind. Schon ein flüchtiger Blick überzeugt uns, daß die verschiedensten Pflanzengruppen auftreten: Bäume, Sträucher, Kräuter, Gräser; ihre Merkmale werden angegeben und außerdem alle betrachteten Pflanzen noch in Bezug auf ihre Blätter als solche mit Netzblättern (Dikotyledonen) und mit Streifenblättern (Monokotyledonen) unterschieden. Wir kommen zur Blüte und finden schon mehrere ganz charakteristische Familien. Die Zwiebelgewächse (Schneeglöckchen, Tulpen), die Käzchenbäume, Obstbäume sind die zuerst im Jahre blühenden. An letztere reihen sich leicht die nächsten Verwandten (Erdbeere und Himbeere) an und geben namentlich in Bezug auf die Früchte Anlaß zu interessanten Vergleichungen. Das ist der zweite Kreis, den wir hiemit beendet haben und der sich in einer Vergleichung des Thier= und Pflanzenreiches, so weit es zur Anschauung gebracht wurde, vorläufig abschließt. — Wir kommen zum dritten Kreise unserer Besprechungen, indem wir an dem nahen Teiche oder Bache Anlaß nehmen, die Eigenschaften des Wassers anzugeben, das Leben an den Gewässern kurz zu schildern, Wasserpflanzen und Wasservögel noch zu berühren, einige geographische Begriffe zur Anschauung zu bringen, um nun ganz ungezwungen die noch fehlenden Classen der Wirbelthiere, Amphibien und Fische, genauer zu untersuchen. Die vier Thierclassen werden nun unter einander verglichen, und auch Thiere und Pflanzen bieten neue Vergleichungspuncte, wie z. B. die Fische mit den Wasserpflanzen u. a. So hätten wir mit Ende des Frühlings das erste Stadium zurückgelegt und darin Himmels= und Ortskunde, Thier= und Pflanzenkunde betrieben, und einiges aus der Naturlehre, speciell über das Wasser, nebst einer Uebersicht und Vergleichung der behandelten Gegenstände hinzugefügt.

Wir stehen jetzt schon im Sommer, die Beobachtungen an Sonne, Mond und den Sternen werden fortgesetzt, und wir unternehmen nun einen Gang ins Feld. Orientirung ist zunächst die Hauptsache. Wir treffen auf unserm Rundgange durch die Feldflur allerlei Wege nach verschiedenen Richtungen, über Höhen, durch Wiesen und Getreidefelder, wir überschreiten den Bach, steigen auf Berge uno haben neuerdings Gelegenheit die schon berührten geographischen Begriffe zu wiederholen und zu ergänzen. Namentlich wird man Gelegenheit haben, das Wichtigste über Erhebung des Bodens: Anhöhe, Hügel, Berge, anzuführen; von der Abdachung auf die Wasserscheide, von den Sammelthälern, wo keine Quellengebiete sind, auf das Flußgebiet zu kommen. Die Hauptsachen müßen graphisch dargestellt werden. An der Wandtafel wird eine einfache Skizze unter Betheiligung der Schüler entworfen, wie dies beim Wohnorte bereits geschehen, und dann eine genaue Flurkarte vorgelegt. Das Leben draußen im Freien ist jetzt ein ganz anderes, als im Frühlinge, der Zeit des allmählichen Erwachens; die Felder stehen im hohen Schmuck, die Wiesen liegen in den schönsten Farben ausgebreitet, es ist die Zeit der ersten Ernte. Die wichtigsten angebauten

Pflanzen werden genauer beschrieben, und von den wildwachsenden so viel die Zeit erlaubt. Im allgemeinen ist hier noch zu bemerken, daß es, obschon einzelne charakteristische Pflanzen genau bis auf die Staubfäden besprochen werden müßen, darum doch nicht rathsam ist, das künstliche System in Anwendung zu bringen, sondern vielmehr, immer den ganzen Habitus der Pflanze zu beachten, d. h. dem natürlichen Systeme zu folgen, weil es eben natürlicher und zugleich instructiver ist, da durch Angabe des Familiencharakters einer Pflanze die Verwandten derselben dann leichter sich finden lassen. — Auch die Erscheinungen in der Luft sind andre geworden; dazu ist sie belebt mit den mannigfaltigsten Insecten. Wir sprechen demnach, wie wir dies bei dem Wasser gethan, jetzt erst von der Luft im allgemeinen, von ihren Eigenschaften, von den Erscheinungen, die in ihr vorgehen, als Wind, Thau, Wolken, Gewitter, Regenbogen, Sternschnuppen u. s. w. Hierauf lassen wir nun die Gliederthiere folgen, wenn man nicht vorzieht sie schon vorher zu besprechen, und von den Weichthieren heben wir nur die vorkommenden Muscheln und Schnecken hervor. So hätten wir alle Classen der in der Heimat lebenden Thiere berücksichtigt, gemeinschaftliche und unterscheidende Merkmale angegeben, und von ihrer Lebensweise, ihrem Nutzen oder Schaden das Wichtigste angeführt. Das ist das zweite Stadium, das wir hiermit beendet haben, und es bleibt gleichgültig, ob man Thiere und Pflanzen in besonderen Stunden neben oder hintereinander bespricht.

Der Wald mit seinen Bäumen, Sträuchern, Moosen, Flechten und Schwämmen soll uns nun im Herbste beschäftigen, und mit ihnen haben wir dann das Pflanzenreich zu Ende gebracht. Aber es wird zweckmäßig sein, im zweiten Jahre die Pflanzen im allgemeinen noch einmal zu betrachten; alles, was über Blätter, Blüten, Wurzeln, Stämme bemerkt worden, zusammenzufassen, Blüten und Blätter zu vergleichen und jetzt zur Herbstzeit, als der zweiten Ernte, als Ergänzung die verschiedenen Früchte mit den Samenkörnern einer weiteren Betrachtung zu unterziehen. Durch Regen und Kälte werden nun viele Pflanzen allmählich absterben, andre nur in Schlaf versinken, indem nur ihre Blätter erbleichen und abfallen; daher ist es nun Zeit, sich nochmals zu den Thieren zu wenden, die wichtigsten in Feld, Wald und im Bache lebenden Wirbelthiere in bestimmter Ordnung zusammenzustellen, um auch dieses Reich der Natur zu beschließen. Wie bei den Pflanzen werden wir auch hier Gelegenheit nehmen über Ernährung, Athmung, Blutumlauf, Sinnesorgane und Instinct der Thiere zu sprechen.

Im Winter haben wir nun Zeit, die Mineralien zum Gegenstande unsrer Besprechung zu machen und die das Jahr über beobachteten scheinbaren Bewegungen der Himmelskörper an geeigneten einfachen Modellen nun in ihrer Wirklichkeit anschaulich zu machen und zu erklären. Wir rechnen hieher die verschiedenen Stellungen der Sonne und deren Folgen in den verschiedenen Jahreszeiten, die des Mondes in jedem Monate, wobei natürlich auch der Himmelsäquator, die Wendekreise, der Thierkreis zur Sprache kommt; ferner Sonnen- und Mondsfinsternis und das Wesentlichste über das Sonnensystem überhaupt. — Wir gehen jetzt über das Weichbild nach den verschiedenen Richtungen hinaus bis zu den nächsten bedeutenderen Ortschaften in der Weise, daß je größer die Entfernung wird, um so mehr die Bemerkungen auf das Allerwichtigste sich beschränken müßen. Eine gute Wandkarte ist hier eine Hauptsache. — Endlich gilt es nun aber noch, einmal in einer bestimmten Ordnung alles zusammenzufassen, nachdem die Einzelnheiten besprochen worden, und auch auf das geistige Leben des Menschen, auf den Einfluß, den er auf die Natur ausübt, auf die Stellung, die er den andern Menschen gegenüber einnimmt, auf die verschiedenen Richtungen seiner Thätigkeit und den damit verbundenen Grad seiner Bildung Rücksicht zu nehmen. Es ist dies ein ganz neuer Kreis, in den wir treten, und der über jenem liegt, den wir bereits nach verschiedenen Seiten durchwandert haben. Er kann aber die Heimatskunde nur zum Abschluß bringen und ist nur das überleitende Glied

zur eigentlichen Erdbeschreibung und Staatenkunde, und im Grunde genommen unterscheidet sich dieses Capitel von letzterer nur durch den Umfang, während der Inhalt beider im wesentlichen zusammenfällt; gerade so wie die Heimats- oder Ortskunde nur als eine Fortsetzung des sogenannten Anschauungsunterrichtes erscheint und auf der ersten Stufe geradezu mit ihm eines und dasselbe ist, nur mit dem Unterschiede, daß die Heimatskunde mehr einen realistischen, der Anschauungsunterricht einen vorherrschend formalen Charakter hat. Wenn daher bei unseren Besprechungen im Frühling, Sommer und Herbst die Beschreibung, Erklärung und Vergleichung der Naturkörper die Hauptsache, das Ganze also vorzugsweise Naturgeschichte, Naturlehre und Himmelskunde war, und nur einigemal das eigentlich Geographische berührt wurde, wo wir den Grundriß des Hauses, des Wohnortes, der Feldflur aufnahmen, oder doch wenigstens das draußen Angeschaute auf der Karte wieder zu erkennen suchten, wo wir auf Berg und Thal unser Augenmerk richteten; — so soll dieser letztere Gesichtspunct nun noch besonders hervorgehoben, die Natur und das Leben der Menschen — Land und Leute — in ihrem Verhältnis und Zusammenhange betrachtet werden. Wenn daher der Wohnort nach seiner geographischen*) und natürlichen Lage, nach seiner äußeren Form, inneren Anordnung besprochen, wenn Straßen, Plätze, Gebäude und Denkmäler angeführt, die Einwohner nach ihren erblichen und persönlichen Ständen, die Einrichtungen derselben für Gewinnung der Naturprodukte, für Gewerbthätigkeit, Handel, geistiges Wohl und die etwa vorhandene Geschichte oder sonstige Bedeutung des Ortes erwähnt worden; — so ist es angezeigt, nach den nächsten Ortschaften sich zu wenden, die Himmelsgegend, Entfernung, die Art des Weges, den Verlauf desselben, ob auf- oder abwärts, steil oder im Zickzack u. s. w. anzugeben, die Ortschaften aber selber in ähnlicher Weise, wie den Wohnort zu beschreiben. Zur Kenntnis der Heimat gehört aber auch die der natürlichen Beschaffenheit der Umgegend theils als Landschaft (ob Berge oder Ebene die Umgebung des Wohnortes ausmachen, ob Flüsse, Bäche oder Seen, Sümpfe, ob Wald, Ackerland oder Wiesen vorhanden) theils in Bezug auf die Bestandtheile des Festen und Flüssigen (Mineralkunde); auch Witterung und Klima, sowie die Bedingungen des letzteren dürfen nicht übergangen werden, bevor die für unsre Zwecke wichtigsten Thiere und Pflanzen erwähnt worden, um endlich mit den Bewohnern der Umgegend — was auch oben hin bezogen werden kann — nach Abstammung (namentlich wo verschiedene Nationalitäten zusammen wohnen), Sprache, Confession, Beschäftigungsart u. a. diese ganze Rundschau abzuschließen. Man kann zugeben, daß gerade dies letzte Capitel — Land und Leute — recht eigentlich die Heimats- und Ortskunde bildet. Es ist aber doch nur ein Zusammenfassen des ganzen heimatlichen Stoffes, eine Wiederholung in andrer Form, die erst durch die vorausgegangene Beschreibung der Einzelnheiten Verständnis und Bedeutung erhält. Denken wir uns nun den Beginn des Unterrichtes zu Anfang des Frühlings, so würde sich folgende Uebersicht ergeben:

Frühling:	Orts- und Himmelskunde. Planzeichnung. Der Wohnort und seine Bewohner. — Der menschliche Körper. Die Hausthiere. — Der Garten. — Das Wasser mit seinen Thieren und Pflanzen.
Sommer:	Orientirung auf der Feldflur und Beschreibung derselben. — Angebaute und wildwachsende Feldgewächse. — Die Gliederthiere und einige Weichthiere. — Die Luft und die Erscheinungen in derselben.
Herbst:	Der Wald und Abschluß der Pflanzenkunde. — Die Wirbelthiere, welche im Freien leben, in bestimmter Ordnung.
Winter:	Himmelskunde. — Mineralkunde. — Zusammenfassung des Ganzen: Land und Leute. **)

*) Wir meinen hier nur die Polhöhe, die ja leicht beobachtet werden kann.

**) Der Verfasser hat den Versuch gemacht, nach diesem Plane eine Heimatskunde zu bear-

Wir bemerkten schon, welche Stelle die Heimatskunde beim Unterrichte einzunehmen habe, daß sie nämlich die natürliche Fortsetzung des Anschauungsunterrichtes bilde und zur Vaterlands- und Weltkunde überleite. Es ist gewiß vortheilhaft, die Realien in der Volksschule unter dieser allgemeinen Rubrik „Weltkunde" zusammenzufassen, da eine Zersplitterung derselben nach Wissenschaften und eine getrennte Behandlung derselben offenbar den Nachtheil herbeiführen muß, daß abgesehen von allem anderen viel unwichtiges Fachwerk mit aufgenommen wird, und die für die Schule wichtigen Puncte dabei die Beeinträchtigung erleiden, daß sie nicht als die Hauptsachen erkannt werden. Ist irgend wo die Concentration des Unterrichts nöthig, so ist es hier. — Es wäre aber nun weiter zu bestimmen, ob denn ein Jahrescurs hinreichend sei, die hier angedeutete Masse des Unterrichtsstoffes zu bewältigen. Wir müßen dies entschieden verneinen, und glauben, daß im ersten Jahre Namenkenntnis der Gegenstände und nur die wichtigsten Merkmale und Unterschiede genügen; im zweiten alles ausführlicher und mehr im Zusammenhange; im dritten vorherrschend das Fremde, d. h. das außerhalb der Heimat liegende im Anschluß an das schon bekannte. Und wenn man nun fragen möchte, ob denn jahraus jahrein Heimats- und Ortskunde solle getrieben werden, so wäre darauf zu antworten, daß ja darin Naturgeschichte, Naturlehre, Heimatskunde und die Anfänge der Erdbeschreibung liegen, was man doch nicht in einem Jahre abfertigen kann. Wer das aber langweilig fände, der stellte sich damit ein Armutszeugnis aus, daß er eine schon dagewesene Sache wieder neu und interessant zu machen nicht versteht.

Was die Behandlung der einzelnen Partien betrifft, so ergiebt sich von selbst, daß Anschauung, Besprechung, Vergleichung und übersichtliche Zusammenstellung die leitenden Grundsätze sein müßen.

So weit scheint eine besondere Schwierigkeit für diesen Unterricht nicht vorhanden zu sein. Es käme nur darauf an, ob der Lehrer im Stande wäre, das hier geforderte Material zu beherrschen. Zunächst wird freilich an ihn die Anforderung gestellt, daß er alle die Dinge, Zustände und Ereignisse der Außenwelt kennen, also auf dem gesammten Gebiet der Naturwissenschaften zu Hause sein soll, ja noch mehr, er soll es nun auch verstehen, seine Heimat oder den Ort seiner Wirksamkeit zu durchforschen, um zu wissen, was er aus dem reichlich zufließenden Materiale auszuwählen habe. Endlich wird verlangt, daß er die Fähigkeit habe, zur Veranschaulichung immer den rechten Weg einzuschlagen und zur Erklärung immer das richtige Wort zu treffen. Nimmt man dazu, wie schwierig es oft ist, gerade über die bekanntesten Dinge zu sprechen, oder gar sie zu erklären, so ist nicht zu leugnen, daß dies Hindernisse sind, die sich ohne weiteres nicht werden beseitigen lassen, und es muß in solchem Falle, wo der Lehrer keine genügende Kenntnis davon, oder vielleicht gar nicht einmal Interesse dafür hat, vorgezogen werden, lieber den Unterricht aufzugeben, als eine erfolglose oder verwirrende Unterweisung zu gestatten. Sind dazu noch die Verhältnisse im allgemeinen und die der Schule insbesondere der Art, daß außer den Katechismusstunden nur Lesen, Rechnen, Schreiben nothdürftig erlernt werden, so ist es auch gar nicht einmal möglich, der Heimatskunde in einer besonderen Stunde einen Platz zu gestatten. Und doch wäre es namentlich für diejenigen Schüler, die darauf angewiesen sind, eine große Zeit ihres Lebens im Freien zuzubringen, sehr erwünscht, wenn man ihnen für Gottes große und herrliche Natur die Augen öffnete. Aber der vorgeschützte Mangel an Zeit ist nur scheinbar vorhanden; denn abgesehen davon, daß der Lehrer gar häufig Anlaß hat, gelegentlich eine Bemerkung zu machen, eine Erklärung zu geben, so heißt es doch nichts unmögliches verlangen, wenn der Lehrer die Gelegenheit suchen soll; es ist dabei recht gut möglich, planmäßig zu verfahren. Außerdem wird

beiten unter dem Titel: Die Heimat, ein Handbuch für Volksschullehrer ꝛc. Pest bei G. Heckenast. 1864.

ja eben gelesen in der Schule, und nicht um des Lesens willen, das ja nur Mittel zum Zweck ist, sondern hauptsächlich deshalb, daß der Schüler sich Kenntnisse aneigne. Somit ist das Lesebuch das nächste und gewiß auch das beste Mittel zur Erreichung unseres Zieles, womit auch zugleich die andere Schwierigkeit, daß man zu große Anforderung an den Lehrer stelle, gehoben wird, da ihm das Lesebuch als Anhalt zu dienen hat. *) Freilich ist er der Mühe nicht überhoben, selbst zu studiren, sich in seiner Heimat oder seinem Wirkungskreise umzusehen, da es wohl kein Lesebuch geben kann, das bis ins speciellste die Heimat berücksichtigt. Er muß Kopf und Herz für das Naturschöne haben, Belesenheit besitzen, sich aber hüten, eine gewiße Gelehrtthuerei zur Schau zu tragen. Vielmehr wird er nur dann als ein guter Lehrer gelten können, wenn er einfach und klar über die großen Thatsachen in der sichtbaren Schöpfung und über das scheinbar Unbedeutende in derselben mit jener Natursinnigkeit sich ergeht, die in der religiösen Anschauung ihren Brennpunct hat und alles Wandelbare auf den ewig unwandelbaren Urheber zurückführt.

Wir möchten noch die Frage aufwerfen, ob es nicht gerathen sei, manchmal geradezu mit den Schülern Reisen in der Heimat zu unternehmen. Gewiß wird dies von großem Vortheil sein, wenn der Lehrer die Schüler ab und zu einmal ins Freie oder in die nächste Stadt führt, damit sie eben neue Anschauungen gewinnen. Aber er soll sich wohl hüten, die Schulstube mit hinauszutragen. Die Schüler merken gar leicht den Zweck und sind verstimmt. Man vergleiche, was K. v. Raumer in seiner Geschichte der Pädagogik Thl. 3. S. 129 (S. 314 der 3. Ausg.) über das Spazierengehen erzählt; gewiß ist die dort angegebene Art, die Anfänge der Geographie zu betreiben, die richtige, die insofern noch abgeändert werden kann (wie schon oben bemerkt worden), als man den Plan an der Tafel entstehen läßt und erst dann eine vollständige Karte vorlegt. Erst die Skizze, dann die ausgeführte Karte.

Wie weit die Heimat auszudehnen sei, diese Frage kann je nach den verschiedenen Verhältnissen verschieden beantwortet werden. Jedenfalls sind die nächsten Ortschaften und eine oder die andere bedeutendere Stadt hineinzuziehen; aber nicht immer wird die Abgrenzung in Bezirke, Kreise, Aemter, Comitate, was zunächst wohl das natürlichste ist, thunlich sein. **) **Fr. W. Schubert.**

Ortsschulinspector, s. Schulregiment.

Oströmisches Unterrichtswesen, s. Mittelalterliches Schulwesen.

Ostseeprovinzen, s. Rußland.

Overberg, Bernhard. Literatur: Reinermann, Bernard Overberg in seinem Leben und Wirken dargestellt. Münster 1829. Krabbe, Leben B. O.s M. 1831, 2. Auflage 1846. Esser, Franz von Fürstenberg, dessen Leben und Wirken, nebst s. Schriften über Erziehung und Unterricht. M. 1842 (das darin auf O. Bezügliche meist wörtlich aus Krabbes Biographie entlehnt). Sehr beachtenswerth auch für Pädagogen der Artikel Overberg und der Gallitzinische Kreis in Herzogs RE. X, 743—755, wo auch eine reiche Zusammenstellung der Literatur. [H. v. Schubert, Altes und Neues, Bd. 3.]

Es ist eine unsers Wissens noch nicht gelöste Aufgabe, die Schulreformen eingehender zu würdigen, welche nach der Aufhebung des Jesuitenordens in den geistlichen Gebieten Deutschlands unternommen worden sind. Freilich kam es zu solchen Reformen nicht

*) Es gibt mehrere auf diese Weise eingerichtete Lesebücher. Wir erwähnen nur unter vielen andern das schlesische, herausgegeben vom Seminar zu Münsterberg und das von Hästers. Auch bei Heckenast in Pest ist ein ähnliches für die unteren Classen erschienen unter dem Titel: Elementarbuch.

**) Vgl. zu den obigen Vorschlägen die Artikel Geographie in höheren Schulen S. 711 f. Geschichte und Geographie in der Volksschule S. 815 f., ferner die Art. Natursinn und Naturwissenschaften in der Volksschule. D. Red.

ohne mancherlei Schwankungen. Bald waren es Piaristen, bald Franciskaner, Kapuciner und Augustiner, bald auch Weltgeistliche, welche in das von den Jesuiten verlassene Arbeitsfeld eintraten, zuweilen mußten wohl auch Exjesuiten aushelfen; die vorgenommenen Veränderungen erwiesen sich nicht durchweg als Verbesserungen, und auf rüstigen Anfang folgte hie und da rasche Ermüdung; die entschlossener Auftretenden fanden an der entscheidenden Stelle nicht immer zu rechter Zeit die volle Unterstützung und wurden wohl auch durch geheime und offene Widersacher gehemmt; mit dem Einbrechen der Revolutionskriege kam Stockung endlich in die besten Bestrebungen. Nichtsdestoweniger müßen wir mit Theilnahme bei jenen Reformen verweilen, für welche so viele edle Kräfte wirksam gewesen sind, an welche so große Hoffnungen sich geknüpft haben. Es war doch auch eine Zeit, in welcher das katholische Deutschland überhaupt durch Förderung einer freieren Wissenschaft und durch eine mit Liebe und Umsicht gepflegte Volksbildung eine Annäherung an die protestantische Hälfte zu einer weitgehenden Verständigung zwischen beiden und zum Segen für beide aufrichtig zu versuchen schien. Durch die katholischen Universitäten gieng eine frische Strömung, und einzelne, wie die in Bonn, ließen sogar sehr kühne Geister zu Worte kommen (vgl. Ennen, Zeitbilder aus der neueren Geschichte der Stadt Köln 1857); man errichtete Normalschulen und suchte sonst in mancherlei Art Heranbildung tüchtiger Lehrer einzuleiten; man dachte mit Eifer auf Verbesserung des Unterrichts in den Mittelschulen, die in der That durch Einführung der so lange versäumten Muttersprache und durch ausgedehntere Pflege der Mathematik und der Realien eine andere Gestalt erhielten; selbst die Priesterseminarien blieben nicht unberührt von dem überall sich regenden neuen Leben. Dabei ist anzuerkennen, daß die geistlichen Fürsten selbst den Reformen persönliche Theilnahme zuwandten: in Mainz die Kurfürsten Emmerich Joseph von Breidenbach und Friedrich Karl Joseph von Erthal, in Würzburg und Bamberg des letzteren Bruder, der Fürstbischof Franz Ludwig, in Speier der Fürstbischof Damian August von Limburg-Stirum, der die Erziehung der Jugend als das größte Bedürfnis der Menschheit, die dringendste Angelegenheit des Staats und das würdigste Geschäft der Religion bezeichnet hat; neben ihnen oder an ihrer Statt einsichtsvolle und wohlgesinnte Staatsmänner und Kirchenbeamte: der Kanzler von Benzel in Mainz, der Domcapitular J. Fr. Hugo von Dalberg in Trier, im Hochstifte Augsburg der geh. Rath Schneller. Die zu Ausführung der Reformen niedergesetzten Commissionen erhielten z. Th. sehr zweckmäßige Instructionen, wie die 1786 in Trier erlassene, welche Wyttenbach in s. Beitrag zur Geschichte der Schulen im ehemaligen Kurfürstenthum Trier (1841, 19—25) veröffentlicht hat. Vgl. über Mainz: Denkwürdigkeiten des Generals Eickemeyer, herausgegeben von H. König (Frankfurt a. M. 1845) 48 ff., für Augsburg (mit Dillingen) Christoph v. Schmid, Erinnerungen aus meinem Leben (1853) I, 107—113, II, 25—33; für Speier Scherm, zur Gesch. u. Statistik des Gymnasiums in Bruchsal (1856) 17, 25, 42 ff.; im allgemeinen von Helfert, die Gründung der österreich. Volksschule durch Maria Theresia 588 f. und Heppe, Geschichte des deutschen Volksschulwesens I, 76—103 u. a. Für eine zusammenfassende Darstellung läge auch sonst reiches Material vor.

In keinem geistlichen Gebiete aber dürfte das Schulwesen so besonnene und so nachhaltige Pflege gefunden haben als im Hochstifte Münster durch den jeder Anerkennung würdigen Franz von Fürstenberg. Und in der engsten Verbindung mit diesem erscheint nun eben derjenige, dessen Leben und Wirken wir jetzt in der Kürze darzustellen haben.

Bernhard Overberg war am 1. Mai 1754 in der zur Pfarrgemeinde Wolflage gehörigen Bauerschaft Höckel im Osnabrückischen von wenig bemittelten, aber in Frömmigkeit genügsamen Eltern geboren. Seine erste körperliche und geistige Entwicklung war langsam; erst im fünften Jahre lernte er gehn, und die Kunst des Lesens eignete er erst nach saurer Mühe sich an. Aber dann regte sich um so entschiedener ein höheres

Streben, und als er von den Eltern die Erlaubnis zum Studiren erhalten hatte, wandte er unter Leitung des Geistlichen in Wolflage dem Lateinischen solchen Fleiß zu, daß er, 16 Jahre alt, in das Gymnasium der Franziscaner zu Rheine eintreten konnte. Nachdem er auch hier zuerst geringe Hoffnungen erweckt hatte, überflügelte er bald die meisten seiner Mitschüler und galt am Ende des Cursus als ein so tüchtiger Zögling, daß der Guardian ihn seinem Orden zu gewinnen strebte. Overberg entschied sich jedoch für den Stand des Weltgeistlichen und begann im Herbste 1774 zu Münster seine philosophischen und theologischen Studien, in denen er rasch zu solchen Erfolgen fortschritt, daß er, den zugleich eine liebenswürdige Anspruchslosigkeit auszeichnete, Vieler Aufmerksamkeit auf sich lenkte. Im J. 1780 zum Priester geweiht und bald darauf durch eine Dissertation über die Coadjutorwahlen einem weiten Kreise empfohlen, hätte er leicht in eine äußerlich lohnende Stellung eintreten können; aber er wollte am liebsten für das Seelenheil des armen Landvolks thätig sein und übernahm daher die Stelle eines Pfarrgehülfen in Everswinkel. Hier erhielt er nun Gelegenheit, als Religionslehrer der Jugend eine überaus segensreiche Wirksamkeit zu entfalten; allein eben der Ruf, den er dadurch erlangte, hatte die Folge, daß er 1783 doch in einen höheren Wirkungskreis durch Fürstenberg versetzt wurde.

Franz von Fürstenberg war im J. 1762 durch das Vertrauen des Kurfürsten und Erzbischofs von Köln Maximilian Friedrich als Minister, geh. Conferenzrath, Generalvicar und Curator der höheren Lehranstalten der eigentliche Regent des Hochstiftes Münster geworden und hatte seitdem das durch den siebenjährigen Krieg furchtbar zerrüttete Land durch seine ebenso energische als umsichtige Thätigkeit wieder zu schöner Blüte gebracht. Eine besondere Sorgfalt aber hatte er dem Unterrichtswesen zugewandt und in dieser Beziehung sein Wirken damit begonnen, daß er das zunächst noch von Jesuiten geleitete Gymnasium in Münster namentlich durch Einführung der Mathematik, der Psychologie und der Logik zu verbessern und durch den Unterricht, den er selbst mit aufopfernder Liebe jungen Jesuiten ertheilte, gleich eine sichere Bürgschaft für ein fröhliches Gedeihen der Anstalt zu gewinnen sich bemüht hatte, wie dann auch nach Verdrängung der Jesuiten seine besondere Sorgfalt auf die umfassende Umbildung des Gymnasiums gegangen war. Vgl. Sökeland, Umgestaltung des Münsterschen Gymnasiums durch den Minister Franz Freiherrn von Fürstenberg. M. 1828. In solcher Thätigkeit hatte er die Mittel zu einer Schulordnung gewonnen, die in gewißer Beziehung als eine epochemachende gelten konnte, die 1776 erschienene „Verordnung, die Lehrart in den untern Schulen des Hochstifts Münster betreffend." (Vollständig bei Sökeland und Egger; vgl. die sehr anerkennende Beurtheilung in der Allgem. deutschen Bibliothek Bd. XXIX, 330—366). Als F. bei der Coadjutorwahl 1780 einem österreichischen Erzherzoge hatte weichen müßen, wandte er seine Fürsorge nur um so eifriger dem Schulwesen zu, und eben in dieser Zeit war es, wo er zum erstenmale auf Overberg sein Auge lenkte, den weniger seine Schrift über die Coadjutorwahlen, als seine ganze wissenschaftliche Tüchtigkeit ihm empfohlen hatte. Nun war zwar der Versuch, den jungen Priester als Erzieher in ein vornehmes Haus zu versetzen nicht gelungen; als er jedoch 1783 persönlich in Everswinkel den ausgezeichneten Katecheten unter den Kindern des Volks beobachtet hatte, duldete er kein Widerstreben und rief ihn als Lehrer der Normalschule in seine Nähe. Sie blieben seitdem über ein Vierteljahrhundert innig verbunden.

O. verlangte zunächst nur einen Gehalt von 200 Thalern nebst freier Wohnung und Tafel im bischöflichen Seminar. Er übernahm dafür die Aufgabe, in einem Cursus von 2—3 Monaten, der alljährlich während der Herbstferien sich erneuern sollte, die um ihn sich sammelnden Schullehrer und Schulamtscandidaten zu rechter Führung des Lehramts anzuleiten und mit den erforderlichen Sachkenntnissen auszurüsten. Zu denen, welche so jedesmal nur für kurze Zeit, aber mehrere Jahre hinter einander,

seinen Unterricht benutzten, kamen später auch Lehrerinnen, und jene wie diese fühlten sich von dem geistig-klaren, liebenswürdig-bescheidenen, unermüdlich-thätigen Manne ganz wunderbar angezogen. Es war aber auch viel zu thun. Bei den während der ersten Jahre unternommenen Visitationsreisen hatte er von dem Zustande der Volksschulen ein sehr trübes Bild erhalten und durchgreifende Abhülfe als dringendes Bedürfnis erkannt. Und zunächst mußte er alles fast allein thun. Er unterrichtete täglich 6 Stunden und widmete dann auch noch die Nebenstunden den Schwächeren, während ein Theil der Nacht der Vorbereitung auf seine Lectionen bestimmt war.

Sein Streben gieng vor allem dahin, an die Stelle eines bloß mechanischen Gedächtniswerks klares, folgerichtiges Denken zu setzen. Dazu suchte er nun auch ganz besonders beim Religionsunterrichte anzuleiten, und daß er dabei mit so ausgezeichneter Sicherheit und Anmuth die sokratische Methode zur Anwendung brachte, dürfen wir wohl zum Theil den Anregungen zuschreiben, welche er im Hause der Fürstin Gallitzin durch den feinen Hemsterhuys und beim Studium der platonischen Dialogen erhalten hatte. Daß er bei Anwendung dieser Methode die Fehler vermied, die so vielfach sonst begangen worden sind, darf freilich zumeist der herzlichen Liebe zugeschrieben werden, mit welcher er durch die Religion die zeitliche und ewige Wohlfahrt der ihm Anvertrauten zu sichern sich bemühte. Sie trieb ihn, mit seinem Unterrichte auf den Boden der Erfahrung sich zu stellen und für denselben in der Kirchenlehre die festen Haltpuncte zu suchen, hiermit aber die Bedürfnisse des Geistes und Herzens in Verbindung zu setzen, dafür das Gefühl zu erwärmen und dann auch wieder alles Mitgetheilte direct auf That und Leben zu beziehen. Weit also entfernt von trockener Zergliederung der Begriffe und Formeln, gewann er durch die belebende Klarheit seines Unterrichts immer auch das Gemüth für die Gegenstände desselben, und auch da, wo diese ganz eigenthümliche Schwierigkeiten darzubieten schienen, hob seine durch alles Lehren und Thun sich ergießende Liebe zu wahren Ueberzeugungen empor. Aber auch alle übrigen Unterrichtsgegenstände erhielten durch ihn bildende Kraft. So wurde seine Anleitung zur Lehrthätigkeit besonders dadurch wirksam, daß er die Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts klar und sicher aus der Psychologie ableitete; seine 1793 auf ausdrücklichen Wunsch des Kurfürsten herausgegebene „Anweisung zum Schulunterricht“ zeugt von tiefer Kenntnis der menschlichen Seele und von großer Weisheit in der Anwendung derselben auf die Pädagogik. In vortrefflicher Weise benützte er auch den Unterricht im Rechnen zu Erweckung des Nachdenkens, indem er nicht allein die Gründe des Verfahrens erkennen, sondern auch, wo möglich, die Regeln selbst finden ließ. Ebenso führte er, hierin wohl durch die Wünsche Fürstenbergs geleitet, die Elemente der Geometrie und der Physik in die Volksschule ein, und zwar ebensowohl der Bedeutung halber, die sie als Denkübungen haben, als wegen ihres praktischen Nutzens. Daß er für Gesang, und deutschen Gesang, wegen der Kürze des Cursus und weil er selbst die Gabe des Gesanges nicht hatte, keine Thätigkeit entwickeln konnte, bedauerte er lebhaft.

Nicht ohne Interesse wäre es, genauer zu betrachten, welchen Einfluß die Schriften des Domherrn von Rochow auf O. ausgeübt haben; wir müßen auf diese Betrachtung verzichten. Der Zusammenhang zwischen beiden ist übrigens eine anerkannte Thatsache.

Wie sehr O. auch auf das Nothwendigste in seiner Normalschule sich beschränken mußte, so arbeitete er doch allezeit auf eine Bildung von innen heraus hin und wußte es zu erreichen, daß das Aufgenommene seinen Schülern die Möglichkeit wohlthätigen Wirkens gab und zugleich das Bedürfnis zu eigener Fortbildung in ihnen rege erhielt. Die ganz besondern Schwierigkeiten, welche ihm die Unwissenheit, Roheit und Theilnahmlosigkeit vieler Zöglinge stets wieder bereitete, suchte er durch unermüdliche Geduld zu überwinden, und es war ihm dann eine hohe Freude, wenn er die Züge seiner Zuhörer sich beleben, die Aufmerksamkeit sich steigern, ein richtiges Verständnis sich einleiten sah. Aber er war auch ganz unwiderstehlich, wenn er am Anfange des Cursus von der Bedeutung des Lehramts, von dem Verderben, das eine verkehrte Führung

desselben anrichte, und von dem Segen, der ein treues Wirken begleite, mit der ihm eigenthümlichen Innigkeit sprach, die im Tone der Stimme wie in seinen Mienen sich ausdrückte und jedem Worte Gewicht gab. Wenn er dann von den Grundsätzen des Unterrichts sprach, so wußte er aus dem Schatze seiner Erfahrung so treffende Beispiele zu finden und diese zu so lebensvollen Bildern zu gestalten, daß seine Zuhörer wie aus der eigenen Erfahrung zu schöpfen glaubten und die Regeln, zu deren Veranschaulichung die Beispiele dienen sollten, vor ihnen ganz unmittelbar aus Thatsachen sich zu ergeben schienen, dann aber auch um so sicherer dem Gedächtnis sich einprägten. Ohne Schwierigkeit war für ihn die Handhabung der Disciplin. Wenn der ehrwürdige Mann, in welchem heiliger Ernst mit einer wahrhaft kindlichen Freundlichkeit sich verband, in den Kreis seiner Schüler trat, drängten Gefühle der Verehrung und Liebe die schlechten Regungen zurück. Er gehörte eben ganz und gar zu den seltenen Schulmännern, die auch ohne berechnetes Thun durch die stille Macht der Persönlichkeit Herzen gewinnen und bilden, und auch das Böse, das hart und unbeugsam ihnen sich widersetzen will, mühelos entwaffnen und sich unterwerfen.

Am Schlusse des Cursus erfolgte eine schriftliche und mündliche Prüfung. Je nachdem diese bestanden war, erhielten die Candidaten die Befugnis, an Hauptschulen (in Städten oder Kirchdörfern) oder nur an Nebenschulen (in Bauerschaften) als Lehrer einzutreten. Doch galt die Approbation nur für 3 Jahre, nach deren Ablauf jeder Lehrer eine neue Prüfung zu bestehen hatte. O. selbst legte großes Gewicht auf diese Wiederholung der Prüfungen, weil er in ihnen einen Sporn für eifrige Fortbildung sah; die Milderung dieser Praxis seit dem J. 1802 war daher nicht nach seinem Sinne. Die rechte Fortbildung schien ihm aber besonders dann gesichert, wenn zwischen den Lehrern und den ihnen vorgesetzten Geistlichen das rechte Verhältnis bestehe; er glaubte in dieser Beziehung wargenommen zu haben, daß die wider ihre Pfarrer sich Auflehnenden weder die gut unterrichteten, noch die ganz ungebildeten, sondern meist die mittelmäßigen und halbgebildeten Lehrer gewesen. Uebrigens benutzten jährlich viele schon angestellte Lehrer aus eigenem Triebe die Vacanzzeit, den Normalcursus bei O. zu wiederholen; von manchem ist das zwölfmal und öfter geschehen. Aber er war täglich bereit, die Lehrer, welche ihn besuchten, mit Rath und Trost zu unterstützen, mit vielen unterhielt er einen Briefwechsel, und schmerzliche Erfahrungen, die einzelne ihn machen ließen, hinderten ihn nicht, jedem stets wieder ein offenes Herz entgegen zu bringen.

Groß war die Verwandlung, die unter seinem Einflusse das Volksschulwesen im Münsterlande erfuhr. Dabei ist besonders hervorzuheben, daß die Zahl der Mädchenschulen fast um die Hälfte sich vermehrte und so die Bestimmung ausgedehnte Geltung gewann, nach welcher in einer Gemeinde, deren Kinderzahl für eine Schule zu groß geworden, die Trennung der Kinder nach den Geschlechtern gemacht werden sollte. O. zog diese Trennung der andern nach dem Alter und nach Classen vor. Er begünstigte daher auch bei den Mädchenschulen die Anstellung von Lehrerinnen, die nach seiner Ansicht viel besser sich eigneten, einen wahrhaft erziehenden Einfluß — und diesen hielt er bei Mädchen für viel wichtiger als den Unterricht — zu Heranbildung weiblicher Gesinnung und Sitte auszuüben, allein aber die so nöthige Unterweisung in weiblichen Arbeiten übernehmen könnten; daß Lehrerinnen geringere Ansprüche an das äußere Leben machten und, weil durch Familiensorgen und Nebengeschäfte nicht gestört, ihrem Berufe mit größerer Hingebung zu dienen vermöchten, betonte er nebenbei auch mit gutem Grunde denen gegenüber, welche die Anstellung von Lehrerinnen eher zu beschränken wünschten. O. erlebte es sogar, daß in Bauerschaften, welchen die Mittel zur Besoldung eines Lehrers fehlten, Frauen als Lehrerinnen für Mädchen und Knaben eintraten, und der Erfolg schien auch diese Einrichtung zu empfehlen.

In nahen Zusammenhang mit seiner Thätigkeit an der Normalschule trat sein Wirken an der Töchterschule der lotharingischen Chorjungfrauen (im französischen Kloster, wie man in Münster sagte). Denn dahin begleiteten ihn nicht selten die jungen Lehrer,

die er bildete, um an seinem Unterrichte in dieser Anstalt — er lehrte Religion, biblische Geschichte und Rechnen — ein wahres Muster zu sehen. Da nun auch die Studiosen der Theologie zu diesen Lectionen sich drängten und mit Bewunderung dem unvergleichlichen Meister folgten, gewann er mittelbar auch auf den geistlichen Stand des Münsterlandes einen sehr wohlthätigen Einfluß.

Die ganz eigenthümliche pädagogische Wirksamkeit, die er auf die Fürstin von Gallitzin ausübte, haben wir hier nicht zu schildern, so anziehend es auch erscheinen kann, das edle freundschaftliche Verhältnis, welches zwischen beiden Seelen sich geknüpft und beiden immer neue Anregungen im gemeinsamen Streben nach Heiligung gegeben hat, ausführlicher zu behandeln. O. hat 17 Jahre im Hause der Fürstin (bis zu ihrem Tode 1806) als ihr Gewissensrath gelebt und hier nun freilich auch wieder für seine Berufsthätigkeit durch den Verkehr mit den geistvollen Männern, welche die Fürstin um sich sammelte, Großes gewonnen. Die Fürstin selbst war, ebenso wie Fürstenberg, der täglich in ihrem Hause erschien, voll herzlicher Theilnahme für Volksbildung und Volksschulwesen, und der Umgang mit beiden mag viel dazu beigetragen haben, daß O. bei aller Rücksicht auf das Einzelne und Kleine stets das Ganze und Große im Auge behielt.

Dazu hatte er nun freilich noch besondere Veranlassung durch die Theilnahme an den umfassenden Arbeiten, welche zu gründlicher Erneuerung des ganzen Volksschulwesens im Münsterlande namentlich in den Jahren 1799 und 1800 unternommen wurden und als Frucht die am 3. Septr. 1801 sanctionirte Schulverordnung ergaben, die als eine der vorzüglichsten bezeichnet werden darf. „Ohne das Recht der Eltern zu beeinträchtigen, sichert sie den Einfluß der Kirche und des Staates auf die Erziehung der Jugend und auf das stete Fortschreiten der Volksschulen, setzt dieselben in ein naturgemäßes Verhältnis zu den Gemeinden, den Pfarrern und Beamten, sowie zu den vorgesetzten Oberbehörden, und weiset jeden, dem amtshalber eine Einwirkung auf das Schulwesen zusteht, zur Erfüllung seiner diesfallsigen Berufspflicht an. Sie wurde nicht bloß den Localverhältnissen genau angepaßt, sondern gieng aus denselben hervor, entsproßte, so zu sagen, dem vaterländischen Boden. Daher ihre noch immer sich erprobende praktische Anwendbarkeit" (Krabbe). In der Landschulcommission, welche bis 1816 bestand, hatte O. fortwährend eine einflußreiche Stellung. Als in den Jahren der Zerrüttung und der Fremdherrschaft auch das öffentliche Unterrichtswesen großen Gefahren ausgesetzt war, hatte es in O. seine beste, ja fast die einzige Stütze. Er setzte seinen Normalschulunterricht unermüdet fort, sorgte für Wiederbesetzung erledigter Stellen und half nach Möglichkeit zu Erleichterung des darbenden Lehrerstandes. In dieser bedrängten Zeit erhielt er (1809, ein Jahr vor Fürstenbergs Tode,) dadurch, daß er Regens des bischöflichen Seminars wurde, einen neuen Wirkungskreis, in welchem besonders die ascetische Leitung ihm zufiel. Damit schied er zugleich aus dem Hause seiner fürstlichen Freundin, das er nach dem Tode derselben noch 3 Jahre bewohnt hatte. Auf die jungen Kleriker hatte er übrigens schon längst als Examinator Synodalis auch einen wissenschaftlichen Einfluß ausüben können.

Es war nur verdiente Anerkennung, daß er 1816 durch die preußische Regierung zum Consistorialrathe ernannt wurde und damit unter befestigten Verhältnissen neue Gelegenheit und Berechtigung erhielt, für das ihm so vertraute Schulwesen des Münsterlandes thätig zu sein. Obwohl bereits kränklich und daher oft gehindert, den Sitzungen der Regierungsbehörde beizuwohnen, suchte er doch wenigstens durch die sorgfältigsten schriftlichen Gutachten zu nützen. Im J. 1818 erhielt er den rothen Adlerorden dritter Classe. Als das Domcapitel 1823 eine Umgestaltung erfuhr, verschmähte er es durchaus, die ihm angetragene zweite Dompräbende mit einem Gehalte von 1200 Thalern anzunehmen; nur auf wiederholtes Ersuchen trat er als Ehrenmitglied in das Domcapitel. Es bedurfte aber solcher Auszeichnungen nicht, da die ganze Bevölkerung den demüthigen Mann mit einer Verehrung umgab, welche ihn über die von den Meisten so eifrig begehrten Ehren und Würden hoch erhob. „Wer ihn sah, dem erschien er wie ein Engel

des Friedens. Kinder drängten sich in unschuldiger Zutraulichkeit an ihn, wenn er über die Straße gieng, und Erwachsene kamen aus den Häusern, um ihn vorübergehen zu sehn. In wessen Haus er einkehrte, der hielt dies für einen Segen; manche, die ihn herankommen sahen, wünschten in der Stille, daß irgend ein Zufall ihn in ihre Wohnung führen möge, und ergötzten sich schon an der bloßen Hoffnung. Müttern erschien es als eine gute Vorbedeutung für das Wohl ihrer Kinder, wenn er dieselben noch auf dem Arme der Wärterin freundlich begrüßte. Seine reine, nur mit Liebe zu Gott und seinen Mitmenschen erfüllte Seele zog alle Gemüther zu ihm hin und verlieh ihm einen unglaublichen Einfluß auf die Herzen der Menschen. Seine Verdienste thaten das Uebrige. Das ganze Land ehrte ihn als einen Vater." (Krabbe.)

Die letzten Tage seines Lebens beglückte die Errichtung des Lehrerseminars in Büren, das an die Stelle der Normalschule in Münster treten sollte. Da dieses ihn ersetze, meinte er ruhig sterben zu können. Aber noch einmal hielt er den Normalcursus im J. 1826; er beschloß ihn am 7. Nov. mit den Worten: „Nun laßt uns alles dem lieben Gott anvertrauen", und nahm dann von seinen Schülern Abschied. Schon in der folgenden Nacht erkrankte er; zwei Tage später (9. Nov.) endete sein segensreiches Leben.

Seine Schriften sind gänzlich aus seiner Wirksamkeit erwachsen. Nächst der schon erwähnten „Anweisung zum Schulunterricht," die 8 Auflagen erlebt hat, erwähnen wir das neue, 1788 erschienene ABCBuch, die 1799 herausgegebene und dann noch oft wieder aufgelegte biblische Geschichte des A. u. N. Testaments, ferner das 1804 gedruckte Religionshandbuch und die beiden Katechismen, Bücher, welche auch in das Holländische übersetzt und in den katholischen Schulen Hollands eingeführt wurden; von den Katechismen sind vielleicht eine Million Exemplare verbreitet werden. O. hatte auf die Ausarbeitung dieser Schriften die größte Sorgfalt verwendet. So hatte er die „Anweisung", um sie auch in formeller Beziehung möglichst vollkommen zu machen, zuerst in plattdeutscher Sprache niedergeschrieben und dann erst ins Hochdeutsche übersetzt.

H. Kämmel.

P.

Pädagogik. Wir verstehen hier unter Pädagogik (ars paedagogica) nicht die Erziehungskunst selbst in ihrer praktischen Wirklichkeit, sondern die wissenschaftliche Erfassung und Ausbildung der Idee derselben, wie diese letztere unter den Bedingungen des gegenwärtigen menschlichen Daseins realisirt werden kann und soll. Und wie in andern Gebieten des Lebens, so sind wir auch in diesem berechtigt, Theorie und Praxis sorgfältiger zu unterscheiden, als die alte Welt es that, welche, in der Raschheit eines jugendlichern Weltalters, immer geneigt war, einen unmittelbaren Uebergang von der Erkenntnis zur That vorauszusetzen. Denn obschon wir nie vergessen dürfen, daß beide zu ihrer Vollendung einander fordern und suchen, daß Erkenntnis, je wahrer und lebendiger sie ist, um so sicherer Gemüth und Willen auch auf die That hinweist, und die That andrerseits, in dem Maß, wie sie mit Energie der Seele und mit Erfolg betrieben wird, immer auch für die Theorie das Interesse weckt und den Blick schärft, so ist doch Erkenntnis und Würdigung einer Kunst, mit Einschluß eines herzlichen Glaubens an sie und selbst einer innigen Liebe zu ihrer Verwirklichung möglich, ohne daß die realen Kräfte eigener Ausführung in demselben Maße vorhanden sind; und andrerseits können diese realen Kräfte vorhanden und wirksam sein, das bestimmte praktische Talent kann sich durch Uebung und Gewöhnung, durch Nachahmung und

Reflexion ausgebildet haben, und dennoch fehlt dabei das klarere und tiefere Bewußtsein der Idee, ihrer Begründung und ihrer Consequenzen, wie ja überhaupt das menschliche Thun, nach der Entwicklungsweise endlicher Vernunftwesen zunächst durch den Trieb der Kraft und des Gefühls bei unvollkommenem Bewußtsein des Zweckes und der Mittel Anfang und Fortgang gewinnt. Darum ist auch, was man Geschichte der Pädagogik nennt, nicht eine Geschichte nur der Theorie und ihrer bewußten praktischen Ausführung, sondern sie hat zuerst und vor allem zu sagen, wie wirklich erzogen ward, dann auch wie in den verschiedenen Zeitaltern aus dieser unmittelbaren Praxis heraus allmählich unter Mitwirkung des allgemeinen Erkenntnistriebes sich ein theoretisches Bewußtsein hervorbildete, endlich wie dieses auf die Praxis bald günstig, bald ungünstig zurückwirkte, und wie in der Synthese realer Antriebe und Kräfte mit der immer klarer und vollständiger erkannten pädagogischen Wahrheit die große dem Menschengeschlecht gegebene Aufgabe der Erziehung mehr und mehr ihrer vollendeten Lösung sich annähert. Indessen über die Geschichte der Pädagogik hier etwas zu sagen, einen so wesentlichen Theil des pädagogischen Studiums sie ausmacht, und so wenig selbst die Theorie sie entbehren kann (s. unten über die Quellen), liegt außerhalb unserer Absicht. Wir beschränken uns im Folgenden die Grundzüge der Theorie zu geben, und zwar werden wir 1. den allgemeinen Begriff der Pädagogik in bestimmten Umrissen zu zeichnen suchen, 2. von den Quellen dieser Wissenschaft reden, 3. den Plan ihres Ausbaues aufstellen, endlich 4. den Werth und die praktische Bedeutung des theoretischen Studiums der Pädagogik kurz beleuchten.

I. Der allgemeine Begriff der Pädagogik. Der Begriff einer Wissenschaft hängt wesentlich von dem Begriffe ihres Gegenstandes ab. In Bezug auf ihren Inhalt leuchtet dies von selbst ein; aber auch die Form, soweit sie eine innere und nothwendige ist und den Zusammenhang der Erkenntnisse und ihrer größern oder kleinern Gruppen betrifft, ist durch die Forderung der Wahrheit und Gründlichkeit, also durch die Natur des Gegenstandes bestimmt, und nur in der Folge aus verhältnismäßiger Ausführung der Theile, sowie in der Anwendung des analytischen oder synthetischen Ganges können bestimmte Lehrzwecke Abänderungen begründen, die nicht in dem Gegenstande selbst mit Nothwendigkeit gegeben sind. Hiernach werden wir, um den Begriff unserer Wissenschaft zu geben, zuerst von dem Begriffe der Erziehung reden. Erziehung ist eine Kunst, die der Mensch an dem Menschen, und zwar der Erwachsene an dem Unerwachsenen, ausübt, damit dieser, indem er heranwächst, auch das geistige Ziel des erwachsenen Lebens, d. i. die selbständige Begründung in derjenigen Bildung, welche ihm als Menschen überhaupt und in seinen besondern Lebensverhältnissen gebührt, nach Maßgabe des Culturstandpunctes der Gegenwart erreiche.*) Hiernach schließen wir alles dasjenige, was zu der Einwirkung auf Erwachsene gehört, die Staats- und Kirchenpolitik, das Predigtamt, die Seelsorge, ebenso den bildenden Einfluß literarischer und künstlerischer Werke in ihrer umfassenden Beziehung zu den Zeitgenossen von unserer Wissenschaft aus; denn so groß auch die Verwandtschaft sein mag, welche diese Functionen in ihren Zwecken und Mitteln mit der eigentlichen Erziehung haben, so ist doch weder ihr unmittelbarer Zweck die Gesammtheit der Bildung, noch können sie alle diejenigen Mittel in Anwendung bringen, welche der eigentlichen Erziehung zu Gebote stehen. Indem wir ferner den Zweck der Erziehung auf die Bildung des geistigen Lebens beschränken, so schließen wir zwar die Sorge für das leibliche Leben von dem Bereiche der Pädagogik nicht aus, nehmen aber dieselbe nur insofern auf, als nach dem innigen Verhältnis zwischen Leib und Seele vom leiblichen Leben aus auch das geistige gesichert und gefördert werden muß. So gibt es eine pädagogische Diätetik und Gymnastik, deren Bedeutung sehr groß ist; aber der Gesichtspunct, der hierbei waltet, ist ein anderer, als der der ärztlichen Kunst, sowie aller derjenigen

*) Vgl. die Begriffsbestimmungen Bd. II. S. 245 und 262. D. Red.

Künste und Bethätigungen, deren Zweck die Erhaltung, die Gesundheit und das Wohlsein des leiblichen Lebens als solches ist. Daß wir als Object der Erziehung nur den Menschen setzen, bedarf kaum der Rechtfertigung; denn was die Kunst der Menschen an dem Seelenleben der Thiere in Zähmung, Gewöhnung, Abrichtung derselben zu thun vermag, ist in Bezug auf Zweck und Mittel wesentlich ein Anderes. Aber auch als Subject der Erziehung haben wir für die Kunst, von deren Theorie wir reden, ausschließlich die Menschen angenommen. Man kann von einer Erziehung Gottes reden, die er nicht allein an dem Menschengeschlecht und den Völkern im Gange der Geschichte, sondern auch an dem Einzelnen theils durch unmittelbare Einwirkung im Innern, theils durch die Fügungen des Schicksals übe; und auch wir glauben an dieselbe. Aber dies ist ein dunkles Gebiet und kaum geeignet, der Gegenstand einer menschlichen Wissenschaft zu werden. Dazu beschränkt sich die Erziehung Gottes weder auf das unerwachsene Alter, noch selbst auf die Grenzen dieses Lebens; und der Herr über Glück und Unglück, über Tod und Leben kann Kräfte und Mittel zur Erziehung seiner Geschöpfe anwenden, an welche unsere Praxis ohne Vermessenheit und Frevel nicht einmal denken kann. Dazu kommt, daß die menschliche Natur, wie sie thatsächlich in dem laufenden Weltalter ist, für die unmittelbare Erziehung Gottes im Innern nur eine geringe Empfänglichkeit hat, und daß die Zeit, von welcher schon längst Propheten geredet haben (Jesaj. 54, 13.; Joel 3, 1.), in der alle Menschen von Gott gelehrt sein werden, jedenfalls noch in unbestimmter Zukunft vor uns liegt, wenn schon mit der Erscheinung Jesu und der Stiftung des Christenthums der lebendige Keim für diese Entwickelung gegeben ist. Es ist unläugbare Thatsache: wo menschliche Erziehung nicht ihre Pflicht thut, da ist der Zustand, den wir Verwahrlosung nennen, die Folge, und wo der Einfluß der menschlichen Gesellschaft und die Ueberlieferung ihrer Cultur gänzlich fehlt, da ist eigentliche Verwilderung unvermeidlich. Hieraus ergibt sich wohl mit Sicherheit, daß im jetzigen Erdenleben der Mensch in seinem geselligen Verbande mit den Kindern das eigentliche Subject der Erziehung ist; und wenn gefragt wird, ob wir Erzieher gleichsam nur Gesellen und Gehülfen Gottes seien, oder ob wir in seinem Auftrage als selbständige, wenn auch unvollkommene Meister im Mittelpuncte dieses Geschäftes stehen, und Gott nur die Hülfe seines Segens dazu gebe, so kann kein Zweifel sein, daß die Antwort sich für diese letztere Annahme entscheiden muß.

Der in unserer Begriffsbestimmung aufgestellte Zweck einer selbständigen Begründung in derjenigen Bildung, welche dem Menschen sowohl im allgemeinen, wie auch in seinen besondern Lebensverhältnissen gebührt, bedarf wohl kaum einer Rechtfertigung oder Erläuterung. Wir fügen nur hinzu, daß dieser Zweck seinem Inhalte nach in der Wahrheit, d. i. in der göttlichen Idee des menschlichen Daseins, sowie in der gegebenen allgemeinen und besondern Anlage gegründet und keineswegs eine Sache subjectiv willkürlicher Bestimmnng ist. Woraus folgt, daß die Theorie der Erziehung sich nicht beschränken darf, die Methode der Einwirkung auf Kinder zu geben, sondern daß sie vor allem das Wesen und die Bestimmung des Menschen überhaupt und in der Mannigfaltigkeit ihrer möglichen Besonderheiten festzustellen und eine Anleitung zu geben hat, diese Besonderheiten im wirklichen Leben zu erkennen. — Wenn wir aber in Bezug auf das Ziel der Bildung den beschränkenden Zusatz: nach Maßgabe des Culturstandpunctes der Gegenwart, hinzugefügt haben, so wollen wir damit der Ansicht Rousseaus und Fichtes, die auch jetzt noch ihre Anhänger hat, entgegentreten, als sei die Erziehung im Stande und berufen, unmittelbar an den Kindern und durch dieselben für das Zeitalter eine höhere Stufe der Bildung, einen neuen Geist des Lebens heraufzuführen. Das unerwachsene Alter ist noch nicht fähig, von der Idee aus sich über die Wirklichkeit des Zeitalters zu erheben, es sieht vielmehr unvermeidlich diese Wirklichkeit mit ihrer realen Kraft und Geltung für das Ideal an, und der Versuch, die Kinder im Widerspruch mit dieser Kraft und Geltung zu erziehen, mußte

jedesmal mislingen. Die bei solchem Versuche mitbedingte Isolirung der Kinder von der Welt ist ebenso unausführbar wie zweckwidrig. Dazu kommt die Unmöglichkeit, eine hinreichende Anzahl von Erziehern zu finden, welche, im Widerspruch mit der bestehenden und geltenden Cultur und selbst auf einer höhern Stufe stehend, die Kinder über das Zeitalter emporzuziehen im Stande wären. Es kann nur die Aufgabe sein, unter Bekämpfung und Vermeidung des Schlechten und Unwahren das Gute und Wahre, soweit es in der Anerkennung der Zeit herrscht, an den Kindern zur Geltung und Wirklichkeit zu bringen. Die Erhebung zu wesentlich höheren Stufen kann nur in den Kreisen der Erwachsenen auf Grundlage der der Kindheit und Jugend überlieferten Bildung zu Stande kommen, wie denn auch die Geschichte lehrt, daß große Männer, welche ihrer Zeit vorangiengen und die Initiative zu einer höhern Bildungsstufe ergreifen durften, nicht aus den Kindern, sondern aus den Erwachsenen einen Kreis Empfänglicher um sich gesammelt und von diesen aus ihre Zeit umgestaltet haben.

Wir erklärten die Erziehung für eine Kunst. Dies bedarf hier keiner Erläuterung oder Rechtfertigung. Wohl aber liegt uns ob, die Art dieser Kunst und damit das Eigenthümliche ihrer Methode zu bezeichnen. Die Kunstthätigkeiten der Menschen unterscheiden sich auf sehr mannigfaltige Weise durch den Stoff, den sie bearbeiten und durch ihren Zweck oder die Idee ihres Werkes. Jedoch liegt ihr tiefster Charakterunterschied nicht in diesen an sich betrachtet, sondern in dem Verhältnis von Stoff und Zweck. Nehmen wir die sogenannten bildenden Künste, Sculptur, Malerei, Baukunst, so ist hier zwar die Wahl des Stoffes nicht durchaus gleichgültig für den Zweck und die Erreichung desselben; aber es liegt doch in ihm nicht die Idee des Werkes, so daß nur ein gewißer Stoff für eine gewiße Art von Werken innerlich bestimmt wäre. Es kommt allein darauf an, daß der Stoff gewiße Eigenschaften habe, vermöge welcher er zu gewißen Werken dienen könne; sind diese nur vorhanden, so ist die Wahl zwischen mehreren frei gegeben. Holz, Stein, Erz dienen der Plastik, der Baukunst, und ebenso kann sich die Malerei sehr verschiedener Grundlagen und Farbestoffe bedienen. Ja so wenig ist hier der Stoff die Hauptsache, daß sogar gefordert wird, die Kunst müße in diesem Gebiet den Stoff gewißermaßen im Bewußtsein verschwinden machen. Die Idee des Werkes selbst, d. i. der Zweck der Kunstthätigkeit, wird hier nicht aus dem Stoffe geschöpft, sondern bedient sich desselben frei; aus demselben Stoffe formt man die mannigfaltigsten Gebilde und wiederum zu demselben Gebilde kann man den mannigfaltigsten Stoff wählen. Nicht allein schöne, sondern auch nützliche Künste gehören in diese Kategorie; auch in einer Maschine steht der Stoff zum Werke in keiner innern und nothwendigen Beziehung. — In starkem Gegensatze zu dieser Classe stehen diejenigen Künste, in welchen Stoff und Idee in einer wesentlichen und innern Verknüpfung, in einer ursprünglichen, schöpferischen Einheit stehen. Es sind die, welche zum Stoff ein schon vorhandenes Leben haben und entweder dies vorhandene Leben kunstmäßig pflegen, vervollkommnen oder auch auf Grund desselben neue Schöpfungen hervorbringen. Dieses Entweder-oder bildet aber, soweit von menschlicher Kunst die Rede ist, keinen ausschließenden Gegensatz. Denn der Mensch kann im Gebiete des Lebendigen nur so neue Schöpfungen hervorbringen, daß er an vorhandenes Leben anschließt und in demselben neue Ideen, die jedoch in demselben schon angelegt sein müßen, zur Geltung bringt. So sind Gründer von Staaten und anderen Gemeinschaften der Menschen allerdings Schöpfer eines neuen Lebens und einer neuen Entwicklungsreihe, aber sie konnten es nur sein auf Grund einer theils allgemeinen, theils besonderen und zeitlich gegebenen Veranlagung und inneren Vorbereitung derjenigen Menschen, welche den Stoff zu ihren neuen Schöpfungen bildeten. In der Einheit von Stoff und Idee besteht das Leben. Dieses unbedingt hervorzubringen ist nur Sache Gottes. Der Mensch, indem er es entweder erhalten und fördern oder neue Gestaltungen desselben hervorrufen will, hat sich an das Gegebene

anzuschließen; er kann weder die Idee zu dem Stoffe, noch den Stoff zu der Idee nach seiner Willkür wählen; er hat vor allem sich und sein Streben mit der gegebenen Einheit beider wahrheitsgemäß in hingebender Treue des nachbildenden Gedankens und der aufnehmenden Liebe und Sorge übereinstimmend zu machen, das Leben gleichsam in Gemüth und Willen zu adoptiren, und er wird auf diese Weise in beiden Fällen, mag er bloß erhalten und fördern oder etwas neues schaffen, sowohl dem Stoffe wie der Idee, d. i. beiden im Vereine dienen, wenn schon das eine Mal mehr der Stoff, das andere Mal mehr die Idee in seiner dienenden Thätigkeit vorantreten mag. Wir können diese Künste, welche es mit dem Lebendigen zu thun haben, nach einem von K. Chr. Fr. Krause eingeführten Sprachgebrauche, innige Künste nennen, wegen des innigen Anschlusses an das gegebene Leben, welchen sie fordern und in welchem das Grundgesetz ihrer Methode liegt. Man könnte sie auch dienende Künste nennen. Sie haben von dieser Seite betrachtet, jenen freiherrschenden Künsten der Phantasie gegenüber nothwendig den Charakter der Bescheidenheit; jenes stolze Gefühl der frei aus dem Innern gewählten Idee und der unbedingten Beherrschung eines nach bloßer Zweckmäßigkeit gewählten Stoffes bleibt ihnen fremd; je höher der Stoff, den sie zu bearbeiten haben, mit seiner inwohnenden Idee in der Reihe der lebendigen Wesen steht, desto weniger ist das subjective Walten der Phantasie und Neigung, desto weniger der Despotismus des Meißels hier zulässig. Die Würde aber und das eigenthümlich Erhebende in diesen Künsten liegt in der Größe der Aufgabe und in dem Bewußtsein der Einheit mit einem höhern schöpferischen Willen.

Die Mannigfaltigkeit der innigen Künste bestimmt sich nach den Gebieten und Stufen des Lebens in Natur und Menschenwelt. Der Gärtner und seine Berufsverwandten sind innige Künstler in niederer Stufe, ebenso die, welche Thiere aufziehen und abrichten. Die höhere Bedeutung der innigen Kunst, ihre Würde und Ehre tritt erst da hervor, wo der Mensch zum Objecte derselben wird. Ein Künstler dieser Stufe ist der Staatsmann im weitesten Sinne des Worts, mag er Völker und Reiche oder kleinere Kreise, wie Gemeinden, gut regieren, ein solcher ist der Seelsorger und Vorsteher einer christlichen Gemeinschaft, ein solcher der Lehrer und Menschenbildner jeder Art, insbesondere der eigentliche Erzieher. Aber nicht bloß durch die Größe und den Werth des Zweckes unterscheiden sich alle diese von jenen andern, welche Pflanzen und Thiere zum Object nehmen, sondern eben so sehr auch durch die Tiefe in ihrer Einwirkung und, was damit zusammenhängt, durch das Verhältnis, welches ihre Persönlichkeit und ihr eignes inneres Leben zu dem Objecte einnimmt. Denn der, welcher Pflanzen zieht, dringt mit seinem unmittelbaren Einflusse in das Innere ihres Lebens nicht ein; er muß dies dem Walten der Natur überlassen, welches er nur durch Vermittlung äußerer Bedingungen unterstützen kann. Er vermag nicht mehr zu leisten, weil das Wesen der Pflanze seinem eigenen Wesen zu fern steht, als daß er in Lebensgemeinschaft mit ihr zu treten vermöchte. Nicht viel näher steht uns das Wesen der Thiere; auch hier fehlen die Kräfte eines wahrhaft persönlichen, innerlich freien Lebens nach Art des menschlichen, und die gegenseitige Aufnahme bleibt unvollkommen; von eigentlicher Geselligkeit kann nicht die Rede sein. Ganz anders der Mensch in seinem Verhältnis zum Menschen. Wir haben an einander unsers gleichen, es ist dasselbe Wesen und Leben, das wir alle in uns tragen, und da wir uns als freie, geistige Wesen, je mehr wir wahrhaft Mensch sind, über die Grenzen unserer Individualität erheben können, ohne sie aufzuheben, so daß wir selbst fremde Individualitäten in uns nachzubilden im Stande sind, so können wir gegenseitig uns einander vollkommen in Bewußtsein, Willen und That aufnehmen durch Vermittlung der gesammten sinnlichen Erscheinung und ganz besonders der Sprache, deren Gemeinsamkeit selbst der sprechendste Beweis der innern Einheit der Menschen unter einander ist. So sind wir nun auch im Stande, uns gegenseitig an einander und durch einander zu bilden, nicht etwa nur im Aeußern, sondern wesentlich und zuerst im

Innern, und so einen großen, nicht bloß mittelbaren durch Setzung äußerer Bedingungen, nicht bloß einen negativen, sondern einen unmittelbaren und positiven Einfluß auf einander auszuüben. Und wenn der Begriff des Bildens, dem wir zuerst bei jenen herrschenden Künsten der Phantasie begegneten, in unserm Verhältnis zu den Pflanzen und Thieren, bei dem Mangel eines in das Innere gehenden und unmittelbaren Einflusses, keine Geltung hat, so tritt er nun hier in dem Verhältnis der Menschen untereinander, ganz besonders in der Erziehung, wieder in sein Recht ein, aber in ganz anderer und höherartiger Weise als dort, nicht als ein Bilden der äußern Erscheinung, sondern des innern Wesens, nicht als ein willkürlich herrschendes Gestalten nach bloß subjectiven Idealen, sondern als ein zwar beherrschendes aber zugleich dienendes Einwirken freier persönlicher Kräfte in der Gemeinschaft auf der Grundlage wechselseitiger Hingebung und Aufnahme.

Man hat, um das Wesen der Erziehung zu veranschaulichen, nach Sinnbildern gesucht. Populär ist seit alter Zeit die Vergleichung eines heranwachsenden Kindes mit einem Bäumchen und der Erziehungskunst mit der Pflege junger Pflanzen, wie man umgekehrt auch eine Pflanzung junger Bäume eine Baumschule nennt. Weniger allgemein gebräuchlich, aber von theoretischer Seite (von Herbart) geltend gemacht ist das Sinnbild des Gebäudes und der bauenden Thätigkeit, welches auch in dem biblischen Worte vom Menschen als einem Tempel Gottes und der Erbauung desselben zum göttlichen Leben, jedoch zur Bezeichnung nicht sowohl der Methode als des Zieles christlicher Vervollkommnung, vorliegt. Es mag nicht geleugnet werden, daß gewiße Momente im Verfahren der Erziehungskunst durch ein jedes dieser Sinnbilder treffend bezeichnet werden, durch das erste die Voraussetzung und Beachtung der im Zögling wirksamen Anlage und Selbstthätigkeit und die Forderung eines entwickelnden Verfahrens neben dem mittheilenden; durch das zweite die Berechtigung auch dieses letzteren, dazu die Sorgfalt in der Begründung und die Geduld in der stetig zusammenhängenden und vorsichtigen Fortführung der Bildung bis ans Ziel. Will man jedoch diese Vergleichungen ernstlich für die Wissenschaft der Erziehung verwenden, meint man damit das eigenthümliche Wesen dieser Kunst vollständig zu bezeichnen, so sind sie, nach der vorhin von uns gegebenen Erörterung, jede in ihrer Weise irreführend. Wenn auch wir zum Ausdruck unserer Auffassung ein Sinnbild geben sollen, so suchen wir es innerhalb der Natur in einem Vorgange, der, obschon eingeleitet und vermittelt durch menschliche Kunst, doch wesentlich der innern Sphäre des Pflanzenlebens selbst angehört. Wir meinen das ebenfalls biblische Sinnbild von dem edlen Reise, in welches die Lebenskräfte des Wildlings eingepfropft werden. Wie hier die Wurzelkraft des jungen Stammes zunächst nicht ohne den nöthigen Einfluß einer äußeren Verbindung, aber doch gemäß und wesentlich in Kraft einer inneren Verwandtschaft in das ihm dargebotene edlere Naturleben hineinwächst und folgend dem Zuge desselben mit ihm eins wird, so wächst der Zögling geistig in das Culturleben hinein, welches der Erzieher ihm in persönlich concreter Lebendigkeit darbietet, und wozu er ihn durch die Kräfte des geselligen Verbandes, sowie durch den Zug verwandten aber höhern Daseins, worin der Zögling selbst sein eigenes Ideal fühlen und erkennen muß, emporzieht. Hier ist Leben vereinigt mit Leben, Selbstthätigkeit auf beiden Seiten, die Verwandtschaft der Anlage verbunden mit einem höhern Ziele und in wechselseitiger Hingebung und Aufnahme, in Empfangen und Geben von Kraft und Richtung ein Bild geselliger Einwirkung des Erwachsenen auf den Unerwachsenen, wie es treffender nicht gefunden werden mag. Dieses gesellige Leben aber mit seinen persönlichen Kräften und seinem gemeinsamen Wahrheitsinhalte ist die Grundidee der Erziehungsmethode, und aus ihr lassen sich alle Gesetze der Erziehung ableiten.

II. Quellen der Pädagogik. Wie jede Wissenschaft, so schöpft auch die Pädagogik ihr Wissen theils aus der vorzugsweise sogenannten Wirklichkeit, nämlich aus dem zeitlichen Dasein, wie dasselbe durch Anschauung, Beobachtung, Erfahrung

in unser Bewußtsein übergeht, theils aus der innern Wahrheitswelt der Begriffe und Ideen. Nur aus der Verbindung dieser beiden Hauptquellen ergibt sich die sichere, wohlbegründete und lebensvolle Wahrheit; sie bedürfen einander zur Ergänzung und nicht selten zur Berichtigung. Ohne die Erfahrung bleibt das Ideenbewußtsein arm und unbestimmt, läuft Gefahr, in Einseitigkeit sich zu beschränken; ohne die Ideen dagegen fehlt der Erfahrung die tiefere Würdigung des Gegenstandes, die Einsicht in den innern Zusammenhang und die höhere Belebung der gemüthlichen Theilnahme. Die Erfahrung gibt reichen Stoff und vielseitige Anregung, aber die vollendete innere Form des Wissens, principielle Begründung, Klarheit des Gedankeninhalts, Sicherheit in Begrenzung der Erkenntnisse und ihrer Consequenzen kann nicht ohne Hülfe des idealen Denkens erreicht werden. Da nun die Pädagogik ihrem Gegenstande nach eine Wissenschaft von engerer Begrenzung, eine speciale Durchbildung und Anwendung allgemeinerer Wahrheiten ist, indem sie den Menschen, aber den ungereiften, die menschliche Bestimmung, aber sofern sie in der Entwicklung des individualen Lebens zu verwirklichen ist, die Kräfte menschlicher Geselligkeit, aber in ihrer Beschränkung auf das Verhältnis von Erwachsenen und Unerwachsenen, zum Gegenstande hat, so ist klar, daß sie nicht auf sich selbst beruhen kann, sondern eine Fülle allgemeinerer Erkenntnisse, sogenannten Hülfswissens bedarf, um als Wissenschaft zu existiren. Hiernach wird sich sowohl das Quellgebiet der Erfahrung, wie dasjenige des idealen Denkens theils auf dieses Hülfswissen, theils auf die Kunst der Erziehung selbst beziehen. Da jedoch das ideale Denken in seiner unmittelbaren Anwendung auf die Erziehung die Theorie selbst in ihrer wissenschaftlichen Form zum Object hat, so dürfen wir uns hier für das ideale Gebiet des Denkens auf die Hülfswissenschaften beschränken, und es reicht hin, die Quellen unter drei Rubriken zu behandeln.

1. Allgemeine Menschenkenntnis. Sie wird geschöpft aus der Anschauung und Beobachtung menschlichen Daseins in seiner zeitlichen, erfahrungsmäßigen Wirklichkeit. Sie zeigt uns zwar zunächst nur die Menschen in der Mannigfaltigkeit ihrer Unterschiede, jedoch mit Hülfe vergleichender Abstraction auf Grund unbefangener und sorgfältiger Beobachtung bringt sie uns auch die Anschauung der menschlichen Natur überhaupt nahe. Selbst für die lebendige Erfassung menschlicher Bestimmung ist diese Quelle nicht unergiebig, da die natürlichen Neigungen und Gefühle der Menschen, soweit sie unverdorben sind, noch mehr aber die Gestalten edler Menschen von gereiftem Charakter und echter Bildung das Ideal und den Glauben an dasselbe in uns erwecken und beleben. Am wichtigsten jedoch ist die Menschenkenntnis für unsere Einsicht in die allgemeine und besondere Begabung oder Anlage des Menschen, insbesondere auch in Betreff seiner geselligen Natur als der Grundlage aller erziehlichen Einwirkung. Die besondern Gebiete, in welchen diese Anschauungen und Beobachtungen sich uns darstellen, sind a) das wirkliche Leben der Gegenwart, sofern wir es durch eigene Beobachtungen an andern und an uns selbst, oder durch glaubwürdige Mittheilungen anderer kennen lernen. Dieses Gebiet hat den Vortheil vollendeter Anschaulichkeit und gewährt die Möglichkeit einer genaueren Erforschung bis zu völliger Bestimmtheit und Sicherheit des thatsächlichen Urtheils. Dagegen ist es der Natur der Sache nach beschränkten Umfangs und kann erst in längerer Zeit reiche Ergebnisse bringen. Zur Ergänzung dienen daher b) die Resultate fremder Warnehmung und Erforschung, und als reichste Quelle dieser Art die Literatur, sofern sie menschliches Leben darstellt, sei es in den Werken der Geschichte oder in den Darstellungen echter Poesie, nicht bloß der epischen und dramatischen, sondern auch der lyrischen, in welchen der Dichter sein eigenes Innere darbietet. Vorsicht zwar erfordert eine solche Benützung poetischer Erzeugnisse, und es gehört schon ein gewißer Grad eigener Menschenkenntnis dazu, um das Echte vom Unechten zu scheiden, ja selbst um das Dargestellte nur richtig aufzufassen. Aber doch, wer möchte leugnen, daß das Studium Göthes und Homers, der Psalmisten und Pindars, Sophokles, Shakspeares

und Schillers unsere Menschenkenntnis bereichern und vertiefen kann. Auch geschichtliche Werke sind mit Vorsicht zu gebrauchen; nicht selten stellen auch sie ein unrichtiges, in sich unmögliches Bild auf. Dennoch sind sie unentbehrlich, mögen sie Völkergeschichten oder Biographien geben. Ganz besonders muß hier die Bibel genannt werden, die in ihren theils poetischen, theils historischen Schriften, sowie in den unbeabsichtigten Selbstschilderungen der Propheten und Apostel zwar nicht alle Seiten menschlichen Daseins gleichmäßig behandelt, und insoferne einer Ergänzung von weltlicher Seite bedarf, dafür aber wie kein anderes Buch das tiefste Innere des Menschen und das Höchste seines religiösen und sittlichen Lebens zur Anschauung bringt.

2. Zu dieser allgemeinen Menschenkenntniß kommt nun das speciale Gebiet pädagogischer Erfahrung. Aus ihr schöpfen wir einen reichen Vorrath unmittelbar für die Pädagogik, wenn schon nicht ohne Kritik zu verwendenden Stoffes; in ihr finden wir eine Schule der Besonnenheit und ihr verdanken wir nicht selten die Berichtigung lebhaft aber einseitig erfaßter Ideen. Diese Erfahrung ist wieder a) eigene Erfahrung, wie wir solche schon als Zöglinge, wenn wir uns später prüfend an diese Zeit zurückerinnern, ganz besonders aber in unserer eigenen erziehenden Thätigkeit sammeln. Mit Recht gilt der Satz, daß in keiner Kunst jemand eine Theorie aufzustellen befähigt ist, der nicht eine Zeit lang wenigstens mit Liebe sich derselben praktisch beflissen hat. Die Praxis öffnet das Auge und versetzt uns auch gemüthlich erst in den vollen Ernst der Sache. Daher erwartet man keine Theorie der Pädagogik außer von einem erfahrenen Erzieher. Wie bald jemand die nöthige Selbsterfahrung gemacht habe, das ist freilich verschieden; ein ganzes in der Kunstübung hingebrachtes Leben ist dazu nicht nöthig. Dem glücklichen Kunsttalente, wenn ein ernster Charakter damit verbunden ist, ergibt sich in wenigen Jahren eine Fülle von Erfahrungsresultaten. Immerhin aber bleibt dieses Feld für den Einzelnen beschränkt, und es muß b) fremde Erfahrung hinzukommen Diese bietet sich uns in einer umfangreichen Literatur dar, in Biographien von Männern und Frauen, wenn die Darstellung über die Art ihrer Erziehung und Ausbildung sich ausführlicher verbreitet, noch mehr in den Lebensbeschreibungen ausgezeichneter Pädagogen, ferner in methodischen Abhandlungen, wie solche in Schulprogrammen, pädagogischen Zeitschriften und Sammelwerken gegeben werden, auch in theoretischen Werken, insoweit dieselben sich ausdrücklich auf Erfahrungen berufen. So empfehlenswerth aber die fleißige Benützung dieser Art von Literatur ist, so läßt sich doch nicht leugnen, daß die Erfahrungen anderer weit fruchtbarer für uns werden können, wenn sie durch den persönlichen Umgang und mündlichen Verkehr uns zu Theil werden, wenn schon sie nicht in so reichem Maße auf diesem Wege uns zuströmen mögen. Schon daß wir durch Fragen und Antworten tiefer eindringen, uns genauer unterrichten können, ist ein großer Vortheil; dazu kommt die im Leben angeschaute Persönlichkeit des Mittheilenden, welche uns nicht allein den Grad des Vertrauens anweist, das wir seinen Mittheilungen schenken dürfen, sondern auch sein Verfahren selbst uns erst vollständig verstehen und würdigen lehrt; denn die Persönlichkeit ist stets ein wichtiges Moment in der Wirkung des Verfahrens! Noch vollständiger ist die Mittheilung, wenn wir zugleich den Erfolg des Verfahrens selbst warzunehmen Gelegenheit haben. Daher ist es wichtig, pädagogische Bekanntschaften zu machen, und unter diesem Gesichtspunct können pädagogische Reisen für den praktischen Erzieher wie für den Theoretiker gute Früchte tragen.

3. Doch dieser doppelte Schatz empirischer Menschenkenntnis und pädagogischer Erfahrung, so unentbehrlich er ist, reicht für die Begründung der Theorie nicht hin. Zwar wird dem geistreichen Praktiker und denkenden Beobachter wie von selbst der Reichthum der Erfahrungen sich einigermaßen nach innerem Zusammenhange ordnen, und Blicke in die wesentliche Begründung der Thatsachen, in die alle Erfahrung beherrschende ewige Wahrheit menschlicher Bestimmung und Natur werden ungesucht sich ihm eröffnen; denn in der Erfahrung des geistigen Lebens, dem wir selbst angehören,

bietet uns die Anschauung des Wirklichen nicht wie die Betrachtung der körperlichen Natur bloß die sinnliche Außenseite, sondern zugleich, mit Hülfe des Selbstbewußtseins, die innere Tendenz und Kraft, die principielle Seite des Lebens, und vieles wenigstens von dem, was wir warnehmen, weiset uns ohne weiteres auf seine allgemeinere Unterlage, auf sein ethisches oder psychologisches Gesetz hin; die inductive Methode der Forschung ist hier von weit geringerer Bedeutung als in den Naturwissenschaften. Dennoch aber kann ohne eine besondere theoretische Aufmerksamkeit, ohne eine wissenschaftliche Vertiefung in das Innere des Menschen aus den gelegentlichen und unvollständigen Erfassungen des genialen Praktikers keine Wissenschaft der Erziehung erwachsen; wozu wegen der innigen Verbindung von Leib und Seele auch noch die Unentbehrlichkeit naturwissenschaftlicher, anthropologischer Erkenntnis kommt. Und, weil es selten oder nie die Sache des Einzelnen sein kann, wissenschaftliche Erkenntnis in größerem Umfange allein zu vollenden, so ist die Geschichte der Theorie und ihrer Hülfswissenschaften und ein ebenso eingehendes wie kritisches Studium der Leistungen anderer durchaus erforderlich. Die Wissenschaften aber, um die es sich handelt, sind folgende: a) die Psychologie nebst der Anthropologie. Diese Wissenschaften haben das reale Wesen des Menschen, seine Natur zum Gegenstande. Sie zeigen das Wesen der geistigen Functionen, Gefühl, Erkenntnis, Wille und ihren gliedlichen Zusammenhang auf Grundlage der Wahrheitskraft, aus welcher die Seele geschaffen ist, zeigen des Menschen allgemeine Anlage, verbreiten sich über die Besonderheiten derselben, über Talente und Temperamente, über männliche und weibliche Natur, erklären von diesen Besonderheiten aus und durch die allgemeine Begrenzung und Ergänzungsbedürftigkeit des Einzelnen das Wesen und die Nothwendigkeit der menschlichen Geselligkeit, und beleuchten endlich das Verhältnis von Leib und Seele und die gegenseitige Abhängigkeit derselben von einander. b) Die Ethik als die Wissenschaft dessen, was von dem Menschen und für denselben gemäß seiner ewigen göttlichen Bestimmung als eines vernunftbegabten und persönlich freien Wesens gefordert wird. Sie stellt das Ideal des Menschen auf und beschränkt sich dabei nicht auf das sittliche Leben im engern Sinne, sondern umfaßt ebenso die Religion und die ästhetische Bildung, wie denn keines dieser Bildungsgebiete ohne die anderen rein und vollkommen in die Wirklichkeit treten kann. Sie behandelt die Gesundheit und Vollkommenheit der geistigen Functionen, des Gefühls, des Erkennens, des Wollens von materieller und formeller, objectiver und subjectiver Seite, und zeichnet die Ideale des intellectuellen, des gemüthlichen und des praktischen Lebens, sowie das gesunde Verhältnis derselben. Sie verbreitet sich ferner, im Hinblick auf die Besonderheit und Mannichfaltigkeit der menschlichen Natur und der Gesellschaft über die Arten menschlichen Berufs und ihre ethische Bedeutung. Endlich hat sie die möglichen Abirrungen vom Ideal zu charakterisiren und die theilweise Bedingtheit derselben durch die Zustände der menschlichen Gesellschaft, durch deren Einflüsse und Versäumnisse nachzuweisen. c) Die Geschichtswissenschaft. Wir verstehen unter dieser hier nicht die bloße Darstellung des Geschehenen, sondern zunächst die Wissenschaft vom Geschehenen überhaupt und seinen Gesetzen, die Lehre von der Entwicklung des Einzelnen sowohl wie der Gesellschaft in ihren engern und weitern Kreisen, wozu denn allerdings auch eine Beleuchtung der wirklichen Geschichte kommt, vorzugsweise unter dem Gesichtspuncte der Cultur, ihrer Ergebnisse und Forderungen. Ein für die Pädagogik unmittelbar wichtiger Gegenstand dieser Forschungen ist die Lehre von den menschlichen Lebensaltern und den Bedingungen ihres glücklichen Verlaufs.

Wir wollen nicht vermeiden, zum Schlusse dieses Abschnitts noch mit einigen Worten die Frage zu behandeln, in welchem Verhältnis die Pädagogik als Wissenschaft zur Theologie stehe, oder genauer, ob die Pädagogik sammt ihren Hülfswissenschaften — denn von diesen ist ihr Schicksal nicht zu trennen — eine theologische oder eine philosophische Wissenschaft sei. Das Recht der Erfahrungsquellen bleibt dabei

unberührt; denn weder Philosophie noch Theologie, sofern sie Anspruch auf die Pädagogik machen, können derselben entbehren; es fragt sich aber, ob die Principien, auf welchen sie als Wissenschaft beruht, der theologischen oder der philosophischen Forschung angehören. Bei dieser durch die wissenschaftliche Bewegung der neuesten Zeit uns aufgedrängten Frage handelt es sich eigentlich um das Verhältnis von Philosophie und Theologie. Die erstere, wie ihre Ausführung auch gelingen mochte, hat von jeher den Anspruch gemacht, der ihr auch von keiner Seite bestritten wurde, eine Erfassung der ewigen, principiellen und allgemeinen Wahrheit, der Begriffe und Ideen und ihres innern Zusammenhanges zu sein im Gegensatz zu dem abhängigen Leben und der engbegrenzten Gestalt, welche das Sein der Dinge in der Wirklichkeit des zeitlichen Lebens gewinnt, d. i. zu dem geschichtlichen Dasein als solchem. Und zwar hat sie dieses Ewige und Allgemeine an sich selbst und in seiner eigenen ewigen Begründung zu erfassen gesucht in Unabhängigkeit von jedem bloß historischen Zeugnis. Mit ihr traf die Theologie im Gegenstande und Ziel zusammen, ihre Aufgabe war, das Eine höchste ewige Wesen und sein Verhältnis zur Welt zu erkennen, und zwar geschah dies in Verbindung mit der historischen Wahrheit des erschienenen Christus und des Christenthums, zu welcher freilich die Philosophie als solche nicht gelangen konnte. Aber nicht allein in dieser historischen Forschung, sondern auch in ihren Lehren der ewigen Wahrheit gründete sich die Theologie auf die Ueberlieferung aus jener Zeit, in welcher diese Wahrheit durch eine ungewöhnliche, höhere Belebung der Geister, durch eine göttliche Offenbarung, wenn nicht in vollständiger Entwicklung, doch im Princip, und zwar in concreter und praktischer Weise, d. i. zugleich mit ihrer gesammten Kraft im Gemüth und Herzen gewißen Menschen zu theil geworden war. Die christliche Offenbarungszeit und die heilige Urkundensammlung, in welcher die Kräfte und Schätze derselben uns wie in einem lebendigen Spiegel überliefert worden sind, das war ihre Quelle. Sie war demnach eine historische Wissenschaft und blieb es im Grunde selbst da, wo sie ein System allgemeiner und ewiger Wahrheit aus den Elementen jener Ueberlieferung zusammenbaute. Denn das Vertrauen auf die göttliche Begabung und Erleuchtung jener Personen, vor allen Jesu selbst, ließ die von denselben ausgesprochenen ewigen Gedanken für wahr halten. „Er hat's gesagt", war die letzte Grundlage jedes eigentlich theologischen Beweises. — Dieser Ansicht hat sich nun aber in neuerer Zeit eine andere, wesentlich verschiedene gegenübergestellt, wonach neben der historischen Theologie und in Anknüpfung an dieselbe eine speculative als strengwissenschaftliche Nebenbuhlerin der Philosophie für möglich gehalten wird und in der That in nicht unbedeutenden Versuchen erstrebt worden ist. Diese macht den Anspruch, eine freie wissenschaftliche Bearbeitung des christlichen Gottesbewußtseins zu sein, wie dasselbe freilich auf Anregung des Bibelstudiums, übrigens aber als eigene lebendige Erfahrung im Innern der Menschen (als Erkenntniserfahrung, nicht Erfahrungserkenntnis) zustande kommt, durch eine Erneuerung und Wiederholung derselben Offenbarung des höheren Vernunftlebens, welche in Christo und den Aposteln gegeben ist. Das Bibelstudium ist nach dieser Ansicht nicht die unmittelbare Quelle der Wahrheit und Wissenschaft, sondern nur diejenige Berührung des menschlichen Geistes mit dem dort ausgesprochenen und als Thatsache überlieferten Leben, wodurch dasselbe in dem empfänglichen Geiste entzündet wird und als selbsterlebtes fortwirkt; und wenn hierbei noch von einem Zeugnis die Rede sein kann, so ist es das Zeugnis des hl. Geistes, d. i. die Selbstbewährung der lebensvollen Wahrheit selbst. Jenes Leben ist freilich nicht bloß Erkenntnis, sondern zugleich Gefühl, Gesinnung und Wille, es ist Glaube im prägnanten Sinne des Wortes, zugleich objectiv und subjectiv, zugleich theoretisch und praktisch; aber so enthält es eben doch auch die Erkenntnis Gottes und damit das Princip der Wissenschaft. Von hier aus muß es nun möglich sein, alles dasjenige deductiv zu erkennen, was und sofern es von Gott geschaffen ist, d. i. die Gesammtheit alles Endlichen; denn die Idee des Schöpfers ist von der Idee

Gottes überhaupt untrennbar. Irren wir nicht, so ist dies die Idee der speculativen Theologie, wie sie allerdings auch früher schon in geistvollen Bearbeitungen des theologischen Systems mitwirkte, aber erst seit Schleiermacher zu einem deutlich bewußten Zwecke wissenschaftlicher Bestrebung geworden ist. — Insofern wir nun voraussetzen dürfen, daß hierbei ein eigentliches Erkennen gemeint ist und nicht bloß ein lebendiges und wirksames, aber dunkeles Gefühl, welches uns anleite, gegebene Vorstellungen entweder zu bejahen oder zu verneinen, ferner, daß es mit der Selbständigkeit und Innerlichkeit dieser Erkenntnis völliger Ernst ist, so müßen wir urtheilen, daß eine so begründete und ausgeführte Wissenschaft nichts anderes, als synthetische oder deductive Philosophie sei. Denn auch der Philosoph m a c h t nicht seine Erkenntnis, sondern schöpft und e m p f ä n g t sie aus dem ewigen und lebendigen Quell aller Wahrheit, welcher die Wahrheit selbst ist; auch für ihn ist der Geist der Wahrheit die Quelle seiner Einsicht und Ueberzeugung. Nicht auf dem Grunde abstracter Denkgesetze allein, noch durch Begriffe, die er nur der gegebenen Wirklichkeit durch Vergleichung und Verallgemeinerung abgewonnen, kann er sein Gebäude errichten. Auch maßt er sich nicht an, die höchste Wahrheit beweisen zu wollen, wohl wissend, daß sie selbst der letzte Grund alles streng wissenschaftlichen Beweises ist. Und wenn er auch von sich selber und den ihm inwohnenden Vorstellungen ausgeht, um durch Selbstbesinnung auf analytischem Wege zu dem klaren Bewußtsein der höchsten Wahrheit zu gelangen, aus der des Menschen ganzes Wesen und Denken schöpferisch erwachsen ist, und der speculative Theolog dagegen unmittelbar vom Gottesbewußtsein auszugehen meint, so ist doch dies mehr ein scheinbarer als ein wirklicher Unterschied. Denn auch der Letztere, wenn sein höchster Gedanke und Glaube nicht ein bloßes durch die Anschauung des höchsten concreten Seelenlebens gewecktes Gefühl, oder eine unklare, der Entwicklung unfähige Vorstellung bleiben soll, muß auf die innere Gedankenwelt, die im Menschen liegt, sich besinnen und selbstbewußt sich in sie vertiefen, d. i. er muß analytisch philosophiren. Auch hier auf dem wissenschaftlichen Gebiete hat der Mensch in seiner Entwicklung von unten, von sich selbst und seinem thatsächlichen Innern, von der begrenzten und bestimmten Wahrheit, die ihm zunächst gegeben ist, auszugehen, um sichern Schrittes zu der unendlichen und alles bestimmenden höchsten Wahrheit, zum Bewußtsein Gottes zu gelangen; gleichwie auf dem praktischen, in Uebereinstimmung und Wechselwirkung damit, die Entwicklung des höhern ethischen Lebens der reinen Gottesliebe nach Erfahrung und Evangelium von der Buße, d. i. von der Erneuerung des richtigen Wollens und Thuns in der besondern Lage und in dem bestimmten Falle der Pflicht auf Grund des Gewissens und sittlichen Gefühls ausgeht. — Wenn endlich behauptet wird, daß die Theologie doch die Anregung und Belebung der geschichtlichen Offenbarung voraushabe, so ist auch dies nur Schein; denn diese pädagogische Anregung und Belebung hat auch der Philosoph, und es liegt durchaus nicht in dem Begriffe seines Berufes, sie zu verschmähen, sobald ihm nur nicht zugemuthet wird, die Anschauungen und Lehren der Bibel ohne weiteres bloß auf das persönliche und geschichtliche Zeugnis hin in den Kreis seiner Wissenschaft aufzunehmen; und verschmäht er sie (ganz kann er es nicht, wenn er anders christlich erzogen worden), so beraubt er sich dadurch einer wesentlichen Förderung seines Gedankenlebens.

Nach dem Gesagten, um nun auf unsre Frage zurückzukommen, müßen wir urtheilen, daß die Pädagogik sammt ihren Hülfswissenschaften, so weit sie speculativ sein kann und nicht auf bloße Erfahrungsresultate sich zu beschränken hat, wie dies namentlich auf dem anthropologischen Felde nach dem heutigen Stande der Naturwissenschaft der Fall ist, — als eine philosophische Wissenschaft anzusehen sei. Denn auch eine speculativ-theologische Behandlung derselben, sobald die oben aufgestellten Voraussetzungen von der freien Innerlichkeit und Selbstbewährung des Gedankenkreises einträfen, müßten wir für eine philosophische halten. Bearbeitungen der Pädagogik aber, welche auf Grund einer bloß historischen und einzig auf die Auctorität der Bibel

sich stützenden Theologie unternommen und ausgeführt worden wären, so nützlich sie auch durch die Fülle des eingefügten Erfahrungsstoffes sein möchten, würden wir für unwissenschaftlich erklären. *)

III. **Plan der Pädagogik.** Der gesammte Gedankenkreis, welchen die Theorie der Erziehung umfaßt, theilt sich in drei Hauptgruppen. Die Mitte des Ganzen bildet die Erziehung selbst in der Art und Weise ihrer Ausführung, also die **Methodenlehre** im umfassenden Sinne des Wortes. Derselben aber muß vorangehen die Lehre von den **Principien**, auf welchen nicht nur die Methode in allen ihren Theilen, sondern auch dasjenige beruhet, was der dritte Haupttheil zu geben hat. Dieser beschäftigt sich, nachdem die Erziehung als innere Angelegenheit dargestellt worden, mit den Außenverhältnissen derselben, gleichsam mit der schützenden und sichernden Schale jenes Kerns; er betrachtet das Erziehungswesen im ganzen als eine menschliche Einrichtung, stellt seine äußere Organisation auf und beantwortet die Fragen, welche die Beziehungen desselben zu den andern Theilorganismen der menschlichen Gesellschaft, insbesondere zu Staat und Kirche betreffen; eine Rechtsphilosophie des Erziehungswesens wird hier versucht. — Unsre Aufgabe ist nun, den Inhalt und die Gliederung dieser Haupttheile in möglichster Kürze zu begründen und zu erläutern. Die Grenzen einer bloßen Inhaltsanzeige werden wir dabei selbstverständlich überschreiten müßen; doch werden wir nur bei solchen Puncten etwas länger verweilen, über welche nicht von vornherein eine allgemeine Zustimmung erwartet werden darf. Ein näheres Eingehen in den dritten Theil müßen wir uns hier ganz versagen; denn wollten wir über die hier vorkommenden wichtigen, lebhaft angeregten und sehr verschieden beantworteten Fragen unser Urtheil **begründen** — und ohne das könnten wir nicht hoffen, etwas nützliches zu thun, — so würden wir mehr Raum nöthig haben, als wir ansprechen dürfen.

A. Die **Principienlehre.** Die Begründung aller Erziehung, ihrer Nothwendigkeit und ihrer Möglichkeit, ihrer Kräfte, Mittel und Formen, so wie ihrer Zielpuncte liegt in der realen Idee des Menschen, d. i. in dem göttlichen Schöpfungsgedanken desselben, woran die beiden Seiten der **Bestimmung** und der **Natur**

*) Wenn nach obiger Darstellung die theologische Pädagogik, sobald sie eine wissenschaftliche sein will, mit der philosophisch-speculativen zusammenfallen soll, so können wir nicht umbin, dies genauer zu bestimmen, resp. zu modificiren. Wie die philosophische Ethik, auch wenn sie ihrem materiellen Inhalte nach mit der christlichen Ethik im Einklange steht, doch von der theologischen Ethik sich unterscheidet, diese aber darum nicht eine unwissenschaftliche ist: so gründet sich auch die theologische Pädagogik in ganz anderer Weise und Ausdehnung, als die philosophische, auf die in Schrift und Kirche positiv sich aussprechende Religion der Offenbarung. Wohl bleibt der Theolog nicht dabei stehen, seine Anthropologie und Ethik, also zwei Hauptelemente der Pädagogik, einfach aus Bibelworten und Kirchendogmen zu entlehnen; er wird auf diesem Gebiete, wie auf dem der Dogmatik und Moral, die positiven Religionslehren mit dem freien Selbstbewußtsein vermitteln, sie als mit diesem zusammenstimmend, dasselbe ebensosehr beleuchtend als von ihm beleuchtet darstellen. Aber umgekehrt genügt sich der Theolog auch in der Pädagogik nur dann, wenn er die Aussagen des Selbstbewußtseins, des in sich selbst hineinschauenden Geistes, im Einklange findet mit dem Worte Gottes, mit der Lehre aus dem Bekenntnis der Kirche; diese Rücksicht hat der philosophische Pädagog nicht zu nehmen. Daß aber darum der Theolog unwissenschaftlich verfahre, wäre eine Behauptung, die wir aufs entschiedenste verwerfen müßten; mit einem Factor zu rechnen, der in der Geschichte der Menschheit und ihres geistigen Lebens eine so bedeutende, wirkungsreiche Stelle einnimmt, ja der auch unser philosophisches Denken von Haus aus mit constituirt, wie das Christenthum der Bibel und Kirche, das ist nicht unwissenschaftlich, sondern wird gerade von der Wissenschaft erfordert. Beiläufig bemerken wir auch, daß die Auffassung der speculativen Theologie, die obiger Art. gibt, uns nicht ganz präcis erscheint, sofern sie nicht erst von Schleiermacher sich datirt — der ohnehin nicht speculativer Theolog sein will, und zu diesen nicht gerechnet zu werden pflegt; speculative Theologie findet sich schon bei Origenes, bei Augustin, bei Scotus Erigena, bei Meister Eccard und späteren Mystikern. Palmer.

unterschieden werden. Beide sind ursprünglich ungetrennt und decken einander. Denn das Ideale der Bestimmung ist an sich nicht ein bloßes Urbild dessen, was sein soll, oder der Begriff eines Gesetzes, sondern zugleich Tendenz und Kraft des schöpferischen Lebens; das Reale der Natur ist an sich nicht ein dunkler Trieb und eine bewußtlose Wirklichkeit, sondern eben die wirkende Kraft der lichtvollen Idee. Jedoch treten beide in der Wirklichkeit des irdischen Daseins zunächst auseinander, und erst das Ziel der Entwicklung, der höchste Zweck der Erziehung zugleich, ist die Herstellung der ursprünglichen Einheit. Dieses Auseinandertreten ist aber an sich noch kein Widerspruch. Die Stufen des Lebens, obgleich sie jede für sich die Idee des Menschen nur unvollkommen darstellen, sind doch Verwirklichungen von Theilideen — so leicht auch das auf das Höchste der Bestimmung gerichtete Bewußtsein sie als solche verkennt — und erst wenn sie auf normale Weise verwirklicht sind, kann die Gesammtidee in ihrer gesunden Fülle und Wahrheit hervortreten. Anders ist es, wo in der Entwicklung des auf Selbstständigkeit angewiesenen endlichen Lebens Abnormität eintritt; hier zeigt sich die Natur, die wirksame, reale Kraft des Daseins in Widerspruch mit der Bestimmung, und die Erziehung hat nicht bloß die Aufgabe der Bewahrung und Weiterförderung, sondern auch die der zurückführenden und heilenden Wiederherstellung.

Die Ethik hat ihr Augenmerk auf die Bestimmung des Menschen, die Psychologie auf die Natur desselben gerichtet. Indessen haben beide in der ursprünglichen Einheit von Bestimmung und Natur einen gemeinschaftlichen Kern- und Ausgangspunct. Die Psychologie kann keine Erscheinung im wirklichen Leben des Geistes klar machen, wenn sie nicht diesen Punct festhält und zu der Betrachtung des Realen das Bewußtsein der Idee hinzunimmt. Die Ethik würde, was sie Bestimmung des Menschen nennt, als wirkliche Aufgabe nicht zu erkennen vermögen; die Begriffe sowohl des Sollens wie des Wollens, ebenso der des Glaubens, würden ihr dunkel bleiben, wenn sie verkennte, daß die Idee eine höhere freie Realität in sich schließt, wodurch sie eben erst zur Bestimmung wird. Diesen Einheitspunct von Ethik und Psychologie festzuhalten, hat nun die Pädagogik das erste Interesse — obschon sie bald den psychologischen, bald den ethischen Gesichtspunct wird vorantreten lassen —, sie, welche eine Kunst darstellen will, deren Aufgabe es ist, in der Entwicklung des Lebens da, wo Bestimmung und Natur auseinander liegen, die erstere zur Wirklichkeit der Natur, die letztere zum klaren Bewußtsein und zum freien Wollen der Bestimmung zu bringen. — Die Principienlehre beschäftigt sich

1. mit dem Menschen überhaupt, seinem allgemeinen Wesen, mit Ausschluß zunächst aller Besonderheiten in Natur und Bestimmung, wodurch Menschen sich unterscheiden. Sie hat hier vor allem die allgemeinen Functionen der Persönlichkeit (Seelenvermögen) und ihren Zusammenhang, dann das Verhältnis der Seele zum Leibe und zur Sinnenwelt, ferner die allgemein menschlichen Zielpuncte der Bildung, endlich das zeitliche Dasein mit seiner Periodik und deren Ergebnissen zu behandeln.

a. Die Form des menschlichen Daseins ist die allseitige Endlichkeit und in Folge dessen das Werden, die Veränderung und die Zeit, von deren Gesetz der Mensch abhängig bleibt, sofern er wird, die er aber kraft des Inhalts, welcher ihm ursprünglich als Eigenthum gegeben, und dessen Besitz er als endliches Wesen in steigender Entwicklung gewinnt, mit Freiheit zu beherrschen und zu ordnen fähig und berufen ist. Dieser Inhalt ist das, was ihn zu einem geistigen Wesen, zu einer Person macht, nämlich die Wahrheit, d. i. das ewige Wesen der Dinge. Hierauf beruhen die sogenannten Seelenvermögen oder geistigen Grundfunctionen, das Denken und Erkennen, das Wollen mit dem Handeln, das Fühlen und Begehren. Sie sind nicht als abstract subjective Ausgangspuncte, nicht als bloße Rahmen anzusehen, für welche der Inhalt erst gesucht würde; sie sind nicht Kräfte außerhalb der Wahrheit und ohne dieselbe; sie sind vielmehr die Kraft der Wahrheit selbst, und in dieser haben wir nicht allein das

Objective unsers Wesens, sondern auch das Subjective. Vergebens sucht der Mensch, was er wesentlich sei, wenn er es außer den Kräften der geistigen Persönlichkeit zu finden meint; er ist als freies Subject nichts anderes, als sein Glauben und Wollen, und deren Kraft ist Kraft der Wahrheit, mit der er im Selbstbewußtsein eins geworden; und bevor er ein Ich ist und die formale Freiheit gewonnen hat, wirkt und treibt in ihm das Wesen der Dinge und die Idee seines eigenen Seins in dunkeln Gefühlen und Begehrungen. Das Selbstbewußtsein aber mit seinem Anspruch und mit seinen Aufgaben ist nichts anderes, als der Gedanke der Selbstheit, welcher, nicht als bloße Vorstellung, sondern als ideales Princip in uns aus dem dunkeln Gefühlsleben heraus sich zur Wirklichkeit unsers endlichen Lebens entwickelt, zu den Ergebnissen der vorangehenden Periode in Beziehung tritt, und die persönliche Freiheit (zunächst nur als formale oder abstracte, wegen der Einseitigkeit jenes Princips) erzeugt.

Das Denken und Erkennen beginnt mit der Anschauung, schreitet fort zum Begriff und vollendet sich in der Idee. Die Anschauung ist zwar zuerst, soweit unsre Beobachtung der Kinder reicht, eine Aufnahme dessen, was die äußern Sinne uns bieten; doch beschränkt sie sich bald nicht mehr auf deren unmittelbares Ergebnis. Schon das erst in der Morgendämmerung des Selbstbewußtseins lebende kleine Kind gewinnt eine wenn schon unbestimmte doch lebendige Anschauung von dem geistigen Leben seiner Umgebung, von ihrem Wohlwollen und ihrer Freundlichkeit, von ihrer Strenge und ihrem Widerstande, von ihrer Energie und ihrer Schwäche; es hat ein dunkeles Verständnis der Gebärden und der menschlichen Stimme. Im fortschreitenden Leben, sowie das Selbstbewußtsein, welches selbst ein doppeltes Gebiet geistiger Anschauung, das der realen Selbstanschauung und das des Phantasielebens, einschließt, klarer und tiefer wird, erweitert und bereichert sich immer mehr die geistige Anschauungswelt hauptsächlich durch Vermittlung der Sprache, also mit Hülfe begrifflicher Auffassung, doch so, daß dabei die Reflexion wieder zurücktritt. Es gibt umfassende und höchst wichtige Bildungsmittel, welche wesentlich auf der geistigen Anschauung beruhen, und deren Wirksamkeit man schmälert, wenn man voreilig und im Uebermaß die begriffliche Thätigkeit der Kinder in Anspruch nimmt; solche sind Poesie und Geschichte. — Die Anschauung ihrem allgemeinen Inhalte nach ist Vorstellung des concreten Lebens in seiner Gegebenheit, ohne Abstraction und ohne das Bewußtsein allgemeiner Principien; selbst die geniale Anschauung des Dichters ist zunächst ohne dieses, wenigstens ohne die Herrschaft desselben. Der selbstbewußte Mensch verhält sich also, sofern er anschaut, receptiv, die erzeugende Kraft liegt nicht in seinem Ich, sondern in der Kraft concreter Wahrheit, welcher er unbewußt oder sich selbst vergessend hingegeben ist. Damit ist jedoch nicht gesagt, daß die Anschauung gleichsam eine reine Abspiegelung sei, ohne innere geistige Thätigkeit; diese fehlt nicht, nur ist sie nicht die der selbstbewußten Freiheit. Ohne die unbewußte Wirksamkeit geistiger Kategorien in uns kommt nicht einmal die sinnliche Anschauung zustande, sie würde ein bloß körperlicher Eindruck bleiben. Ohne die Ursprünglichkeit der Idee des Raumes in uns (Kant irrte nur, indem er sie als eine lediglich innere und subjective Anschauungsform faßte) würden wir keine Anschauung der räumlichen Welt gewinnen, denn keiner der fünf Sinne zeigt uns unmittelbar die drei Dimensionen vereinigt; trügen wir nicht die ordnenden Kategorien des Einen und Vielen, des Gleichen und Verschiedenen, des Ganzen und des Theils, des Selbständigen und des Angehörigen als wirksame Ideen in uns, so würde die gesammte Anschauungswelt uns ein Chaos bleiben; wäre uns nicht die Idee der Menschheit eingepflanzt, wir würden keiner Anschauung menschlichen Daseins fähig sein. Die Anschauung ist hiernach gleichsam die lebendige Brücke für den Wechselverkehr des Bewußten und des Unbewußten in uns. Sie bringt die in unsrer Natur liegenden Principien in Gefühlen, Neigungen, Ahnungen und unwillkürlichen Urtheilen zu einer persönlichen Wirklichkeit, macht sie

zu einer innern Selbsterfahrung; sie gibt der begriffsbildenden Thätigkeit des selbstbewußten Geistes Anregung und Stoff, und bereitet durch die Verbindung dieser beiden Dienste das freibewußte Ideenleben vor. Andrerseits ist sie, in der Hand einer weisen Erziehung, geeignet, vom Bewußtsein aus die Vernunftanlage der Natur selbst zu bereichern und zu veredeln; denn das Angeschaute, indem es in uns zur Anschauung wird, ruft das nämliche Princip, woraus es hervorgegangen, auch in uns, den Anschauenden, zur Wirksamkeit, und gibt dadurch der Phantasie und den Gefühlen Richtung und Belebung, auch wenn es selbst in seiner Bestimmtheit dem Bewußtsein wieder entschwindet. Es liegt hierin ein Großes für die ästhetische, sittliche und religiöse Bildung, aber auch eine Vorsicht gebietende Gefahr, da sinnliche Anschauungen ihr physiologisches Princip zur Unzeit und mit einseitiger Gewalt in uns beleben können, und selbst die Kraft egoistischen Thuns, in deren Anschauung ein Kind lebt, das formale Ichprincip zu ungebührlicher Zuversicht und roher Geltendmachung zu steigern droht, wofern nicht Anschauungen anderer Art das nöthige Gegengewicht geben. Die Wirksamkeit des Beispiels erklärt sich zum Theil schon aus der Macht der Anschauung.

Unter den deutschen Pädagogen hat Pestalozzi den Begriff und die Bedeutung der Anschauung vollständiger und tiefer erkannt, als seine Vorgänger, wenn schon in dem Bestreben, sich selbst ganz klar zu werden, diese Erkenntnis sich ihm verengte und trübte. Herbart gieng auf seinen Spuren, als er von der Erziehung eine „ästhetische Darstellung der Welt" verlangte. Die Vorgänger faßten nur sinnliche Anschauung ins Auge, oder hoben doch einseitig das Moment der äußern Wirklichkeit hervor; ihnen war die Anschauung nur Anknüpfungspunct für die Bildung realer Begriffe und für die Stärkung des Wirklichkeitsgefühls zur Bekämpfung phantastischen und weichlichen Wesens. Hierin lag wohlberechtigte, aber nicht volle Wahrheit. Nach Pestalozzis Zeit und namentlich wieder in unseren Tagen, hat man in der Cultur der Anschauung, namentlich der geistigen, eine Gegenwehr wider die einseitige nur an das Selbstbewußtsein und an die äußere Wirklichkeit anknüpfende, dem tieferen Gemüthsleben nachtheilige Verstandesrichtung gefunden. Mit Recht; nur darf man die Bildung, auch die Volksbildung, durch diese immerhin doch auch einseitige Richtung nicht allzusehr beschränken wollen. Das Selbstbewußtsein mit seinen selbsterfaßten Begriffen hat sein unveräußerliches Recht, für das reifende Alter reichen Anschauungen und Gefühle nicht hin, und es ist ein Irrthum, wenn man meint, daß die höhere Freiheit und Lebendigkeit sittlicher Gesinnung und religiösen Glaubens allein auf diesem Wege, nur unter nothwendiger Beihülfe des begrifflichen Denkens zur Erläuterung der Anschauungen erreicht werden könne.

Der **Begriff** in seiner (absoluten oder relativen) Allgemeinheit und in seinem von der Anschauung abgesonderten Dasein bildet jedoch erst die zweite Stufe des Denkens und seine Cultur darf nicht allzufrüh in Angriff genommen werden. Er ist, obschon durchaus nicht ohne objective Bedeutung, doch in dieser seiner abstracten Natur ohne selbständiges Leben und muß sich an ein schon mehr erstarktes und ernsteres Selbstbewußtsein anlehnen, das in seinem Streben nach selbständiger Thätigkeit ihn als Organ und Regel derselben in Anspruch nimmt. Dies geschieht bei gesunder Entwicklung in der Regel erst in der zweiten Hälfte des Knabenalters, in welcher Zeit auch die ersten unvollkommenen Versuche idealer Urtheile und Forderungen hervorzutreten pflegen. Denn obgleich er in der Entwicklung des Geistes zunächst aus der Anschauung hervorgeht, so beruht er doch an sich auf der Idee, und weiset daher auf diese höchste Stufe des Seins und des Denkens hin.

Die **Idee** theilt die Allgemeinheit mit dem Begriff, das Leben und die Selbständigkeit mit der Anschauung. Aber sie ist nicht bloß dem menschlichen Bewußtsein gegenüber, wie die Anschauung, sondern **an sich** selbständig; sie ist in den Grenzen ihres Bereiches von unbedingter Geltung und nur abhängig von höhern Ideen, sofern sie selbst nicht die höchste ist. Sie ist lebendig nicht im Sinne der niedern Wirklichkeit,

des gewirkten Lebens, sondern als Leben schaffende, ursprüngliche Activität, so daß sie selbst der Kraftmittelpunct des endlichen Lebens wird, sofern der Mensch sie im Glauben und in der Liebe ergreift und sein Ich mit ihr identificirt. Begriff und Idee werden oft verwechselt; aber der höchste und zugleich leichteste Begriff ist etwas, die höchste und zugleich schwerste Idee ist Gott.

Die subjective Seite des Erkennens ist das Fürwahrhalten oder der Glaube. Es kann als ein Widerspruch erscheinen, wenn der objectivsten Function unsers Seelenlebens, welche es doch mit der Wahrheit als solcher zu thun hat und alle subjectiven Beimischungen zurückweist, eine subjective Seite zugeschrieben wird; und es erklärt sich vielleicht aus diesem Scheine, wenn einige Denker dem Glauben als psychologischem Momente allzuwenig Beachtung schenken, andre dagegen, denen seine große Bedeutung nicht entgangen, ihn von der Erkenntnis ganz trennen und für eine rein subjective Erscheinung und Gabe erklären möchten. Der Glaube aber ist nicht ein zur Erkenntnis gleichsam hinzugebrachter subjectiver Act, sondern er ist die durch die Wahrheit in uns erzeugte Subjectivität, er ist die Subjectivität, d. i. die principielle Kraft der Wahrheit selbst, in uns zu der unsrigen geworden. Die Wahrheit gewinnt uns, im genauen Wortverstande; wie wir mit ihr ursprünglich in der Vernunftanlage eins sind, werden wir es jetzt, indem wir glauben, in persönlicher Wirklichkeit. Dies gilt unmittelbar freilich nur von den Ideen. Die Gewißheit der Sinnenwelt als eines selbständigen und reellen Lebenskreises scheint eine rein objective zu sein, das Fürwahrhalten ein abgenöthigtes oder ein sich ohne weiteres Besinnen von selbst verstehendes, sobald Aufmerksamkeit und Beobachtung mit gehöriger Schärfe und Genauigkeit ihr Werk gethan. Jedoch eine nähere Untersuchung zeigt, daß ohne allgemeine Voraussetzungen principieller Art, namentlich ohne Anwendung des Causalitätsbegriffes die Bilder der Sinne uns ebensowenig wie die der Phantasie von dem Dasein eines reellen Lebens außer uns überzeugen würden. Aber jene Voraussetzungen sind unbewußt und mögen deswegen wohl Gefühl aber nicht Glaube genannt werden. Das begriffliche Denken andrerseits ist zwar vollkommen bewußt; aber die Begriffe, da sie abstract und gleichsam nur Schattenrisse des Seins sind, nur die Regel, „die Weise von dem Ding" (wie Ratich sagte) geben, können sich nicht selbst bewähren, die folgerichtigste Verkettung derselben bleibt hypothetisch, wenn sich ihr Anfangspunct nicht entweder an die Wirklichkeit der Anschauungswelt oder an die höhere der Ideen anlehnt. Nur diese bewähren sich selbst und gewinnen unser selbstbewußtes Leben, nachdem sie zuvor in Gefühl und Ahnung sich geltend gemacht haben. Doch findet der unmittelbare Glaube in zweifellosester Gewißheit und zu vollster persönlicher Freiheit nur in der Erkenntnis Gottes seinen Platz, welche allein im Stande ist, jeden Rest des Zwiespalts zwischen dem Ich und seinem idealen Inhalt (wie ein solcher z. B. bei den Alten auch während der höchsten Macht und Blüte der Vaterlandsidee noch blieb) zu tilgen, und mit der völligsten Hingebung und Unterordnung zugleich die vollkommenste Befriedigung des Selbstbewußtseins und die reinste Harmonie des Seelenlebens zu begründen.

Die pädagogische Erkenntnislehre hat noch von den Momenten zu reden, in welchen sich die Erkenntnis vollzieht, sofern sie ein Proceß unserer Thätigkeit ist. Diese Momente sind Aufmerksamkeit, Erfassung (Perception) und Aneignung. Es ist nicht nöthig, über Wesen, Ideal und Bedingungen der ersten beiden dieser Acte uns zu verbreiten; es besteht hier unsers Wissens keine wesentliche Differenz unter den Theoretikern. Nur über die Aneignung erlauben wir uns wenige Worte. Die Kraft, wodurch Erkenntnis irgend welcher Art angeeignet, d. i. zu einem bleibenden Besitz der Seele gemacht wird, kann nur die nämliche sein, wodurch sie für uns entstanden ist und sich vollendet hat. Dies ist die Anwendung eines allgemeinen Lebensgesetzes, ohne dessen Beachtung alles Leben, bei dem eifrigsten Bemühen es zu erhalten, uns unter der Hand verloren gehen muß. Es kommt also bei der Erkenntnis auf die Energie der Aufmerksamkeit und auf die Vollkommenheit der Perception an, und wenn beide nichts zu

wünschen übrig ließen, so würde schon ihr einmaliger Vollzug den bleibenden Besitz verbürgen. Sofern dies nicht der Fall ist, so ist Wiederholung nöthig, doch so, daß dabei diese Energie und Vollkommenheit sich wirklich steigern. Sobald die Aufmerksamkeit ermattet, die Erfassung unvollständig und oberflächlich wird, so schadet die Wiederholung der Erkenntnis und ihrer wahren Aneignung. Die Anschauung muß daher in ihrer unwillkürlichen Lebendigkeit und Innigkeit und in ihrer vollen Objectivität reproducirt werden; der Begriff muß sich wiederholt vollziehen in der vollen Activität des denkenden Bewußtseins zugleich mit einer lebendigen Erinnerung an die entsprechenden Anschauungen, woraus er erwachsen. Die höchste und vollste Thätigkeit der Seele aber erfordert die Idee; vor allem — und dies ist ihr allein eigen — die Wiederholung jener zugleich objectiven wie subjectiven Erhebung zur innern Einheit des Bewußtseins mit dem an sich Wahren und ursprünglich Lebendigen, welche den Glauben ausmacht, und diese Wiederholung hat nicht bloß gelegentlich, sondern in täglicher Innigung, rein um der Wahrheit und des durch sie gegebenen göttlichen Lebens willen, zu geschehen. Man darf dies Andacht, ja Gebet nennen; denn jede Idee ist ein Schöpferwort Gottes. Hierbei ist die Klarheit der begrifflichen Erkenntnis, als die objective Seite des Glaubens, eingeschlossen; denn die Begriffe, obschon sie in der Entwicklung unseres Bewußtseins von den Anschauungen ausgehen, sind doch an sich das in Objectivität aufgefaßte Gesetz der Idee selbst, die Weise ihres Lebens, und das Bewußtsein der Idee kann sich nicht wiederholen ohne die denkende Reproduction der zugehörigen Begriffe, die jetzt freilich, psychologisch genommen, nicht mehr als bloße Begriffe erscheinen. Auch die Anschauung betheiligt sich wie bei der Erweckung, so bei der Aneigung der Ideen. Gebilde idealer Phantasie, in Kunstwerken dargestellt, können durch wiederholte Anschauung auch den Besitz der Idee, woraus sie entsprungen, wenigstens von der objectiven Seite, in uns fester begründen. Von ernsterer und tieferer Wirksamkeit aber sind Anschauungen wirklichen, gegenwärtigen oder vergangenen Lebens, das der Idee entspricht. Wie der Begriff, im Lichte der Idee, von seinem hypothetischen Charakter befreit, zur Erkenntnis eines absoluten Gesetzes wird, so bleibt nun auch die Anschauung, nachdem ihre Idee erkannt ist, philosophisch genommen, nicht bloße Anschauung, sondern nimmt Theil nicht nur an der Klarheit des Begriffs, sondern auch an der unbedingten Würde und Geltung der Idee. So oft wir sie wiederholen, erzeugt sich auch diese wieder in uns. Die Wichtigkeit dieses Verhältnisses für die religiöse und sittliche Bildung leuchtet ein. — Fragen wir noch, wie zu dem Gesagten der Begriff des Gedächtnisses und insbesondere dessen, was wir Auswendiglernen nennen, sich verhalte. Gedächtnis scheint ursprünglich ganz im allgemeinen, ohne Unterschied der Erkenntnisarten, den intellectuellen Besitz, das fortwährende Gedachtwerden eines Gegenstandes in mir zu bezeichnen, der zwar nicht immer dem selbstbewußten Augenblick der Gegenwart angehört aber stets bereit ist, durch Erinnerung in das volle Bewußtsein zurückzukehren. Allein der herrschende Gebrauch des Wortes hat sich auf die concrete Objectivität der Anschauungswelt beschränkt (allerdings nicht bloß der äußern), und es ist daher nicht zufällig, daß gerade Pestalozzi auch das Gedächtnis wieder zu Ehren brachte. Wie in der Anschauung nur die Aufmerksamkeit ein Moment der Selbstthätigkeit ist, die Erfassung aber hier, abgesehen von etwa nöthigen begrifflichen Erläuterungen, sich durch das Object selbst in rein receptiver Weise im Bewußtsein vollzieht, so denkt man auch bei der gedächtnismäßigen Einprägung an keine andre Selbstthätigkeit als an die der wiederholten Aufmerksamkeit, weshalb es eben so widersprechend wie unfruchtbar ist, Begriffe und Regeln, deren Perception wesentlich auf der Selbstthätigkeit des Denkens beruht, mit dem bloßen Gedächtnis festhalten zu wollen. Das Auswendiglernen ist eine ganz bestimmte Anwendung des Gedächtnisses; man prägt die Bezeichnung, insbesondre die sprachliche eines Gedankenkreises ein und verknüpft ihn selbst dadurch auf vermittelte und äußerliche Weise mit dem Bewußtsein. So kann man nicht nur Anschauungen, sondern selbst mathematische Formeln, grammatische Regeln, ja Glaubenslehren gleichsam an sich an-

heften, ohne andern Gewinn, als den einer angemerkten Aufgabe, und zu großem Nachtheile der Bildung, wenn man die wirkliche Lösung und den innern Besitz der Erkenntnis damit zu haben wähnt.

Der allgemeine psychologische Theil der Principienlehre hat zweitens vom Willen zu reden. Diese Function steht ihrem innern Wesen nach in naher Verwandtschaft mit dem Erkennen; sie knüpft sich an die subjective Seite desselben, an den Glauben an, ja sie ist mit diesem in der Wurzel eins und dasselbe. Beide, der Glaube und der Wille sind Einheit des selbstbewußten Geistes mit der principiellen Kraft der Wahrheit, wodurch diese zu unsrer persönlichen Kraft wird und sich sammt ihren Consequenzen in uns und von uns aus zum Sein und zum Werden bestimmt. Der Unterschied ist nur der, daß der Glaube im Sein verharrt, der Wille auf das Werden geht, jener daher Ruhe erzeugt und wesentlich gemüthlich ist, dieser, bei aller innern Festigkeit und Zuversicht, die er mit dem Glauben theilt, auf die werkthätigen Kräfte praktisch bewegend einwirkt, damit im endlichen Leben das werde, was vermöge des Princips, aus dem wir wollen, werden soll und noch nicht ist. Wer den so beschriebenen Willen für eine zu schwache Wurzel des Handelns halten möchte, der verkennt die ideal-reale Kraft der Wahrheit; er wird auch die Macht des Glaubens nicht zu schätzen wissen und die innere Freiheit wird ihm ein unlösbares Räthsel bleiben. Freilich, wie der Glaube mit dem Gefühl, so steht auch der Wille mit dem Thätigkeitstriebe der werkthätigen Kräfte in Beziehung, und die in uns als Anlage liegende allgemeine und besondere Wahrheit wirkt zuerst gleichsam von unten auf in der Form des unwillkürlichen und nur empirisch bewußten Naturlebens; erst auf einer höhern, jedoch bald, schon mit dem Ichbewußtsein, eintretenden Entwicklungsstufe, fängt sie an, ihr freipersönliches Leben in uns, von der Idee aus zu entfalten. Es muß daher zwischen dem Gefühl und dem Glauben, zwischen dem Triebe der Thatkraft und dem Willen eine Harmonie und gleichsam ein gegenseitiges Entgegenkommen gestiftet werden, damit unser Inneres zu seiner vollen Kraft, Wahrhaftigkeit und Freiheit erwachse — und diese Harmonie erwirklicht sich in der Liebe, welche überhaupt unser Wesen erst vollendet. Aber weder das Gefühl als solches ist Glaube, noch der Trieb als solcher Wille. Beide, Glaube und Wille, haben ihr Reich in dem Lichte und in der Freiheit. Darum können wir allein dem Menschen Willen zuschreiben, und wenn das Wort in Bezug auf Thiere, Pflanzen, ja leblose Gegenstände gebraucht wird, so ist dies nur die Symbolik der Sprache, welche alles Dasein nach der Analogie des menschlichen betrachtet und bezeichnet; wodurch das Wort wollen sogar zu einem modalen Hülfsverbum geworden ist. — Wenn wir von der Kraft der Wahrheit im Wollen wie im Glauben sprachen, so versteht sich, daß wir die möglichen Verirrungen damit nicht ausschließen. Aber jedem Falschen liegt etwas Wahres, jedem Unberechtigten eine Berechtigung zu Grunde. Jede besondere Idee wird falsch und führt in ihren Consequenzen zu immer größerer Verderbnis des Lebens, wenn sie isolirt auftritt und ihr richtiges Verhältnis in der gesammten Wahrheit nicht festhält; dennoch bleibt sie an sich wahr und berechtigt. So die Ichidee, der Anspruch endlicher Selbstständigkeit und Freiheit; eine Erziehung, welche sie unbedingt verneinen wollte, statt sie durch den Glauben an die volle göttliche Wahrheit zu überwinden und ihrer leeren Formalität dadurch den rechten Inhalt zu geben, würde den verkehrtesten Weg gehen. — Die Verwandtschaft und wurzelhafte Einheit des Glaubens und Wollens zeigt sich auch in einem durchgehenden Parallelismus ihrer Bestimmungen. Beide bedürfen in ihrer Genesis der Ueberlegung, in welcher wir einerseits der Grundidee, andrerseits des bestimmten Falles uns bewußt werden und beide mit einander verknüpfen; dann folgt die Entscheidung zum Glauben und Wollen, der Beschluß und der Entschluß, positiv oder negativ. Beide erzeugen ferner allgemeine Sätze, Maximen der Beurtheilung, und Maximen des Handelns, und in beiden gibt es eine Consequenz. Wie man den Glauben gar nicht verstehen würde, wenn man ihn nur in den besondern Urtheilen finden wollte, welche seine Consequenz erzeugt, ebenso-

wenig den Willen, wenn man ihn nur in den besonderen Entschließungen und Handlungen sähe. Das Allgemeine an ihm, Charakter, Gesinnung, Grundsätze gehen nicht aus den einzelnen Entschließungen, etwa auf dem Wege der Gewohnheit oder einer Art von Gedächtnis hervor, sondern die Idee ist das Erste. Hiermit streitet nicht, daß in sehr vielen Fällen nicht diejenige Idee Motiv des Handelns ist, welche der Handlung nach ihrer vollen Wahrheit und ihrem höchsten Ideal zum Grunde liegen würde. Vermöge der causalen Beziehungen, wodurch die Dinge verknüpft sind, kann unser Thun auch durch Ideen motivirt werden, welche zu seinem Inhalt unmittelbar keinen Bezug haben. So bringt die Idee der selbständigen Persönlichkeit mit ihrer Tendenz der Selbsterhaltung und der Selbstvervollkommnung eine Menge von Entschlüssen, Uebungen, ja Tugenden hervor, die freilich, in ihrem Ideal gedacht, Consequenz einer andern, höhern Idee sein müßten; nun aber, einmal zur That geworden, rufen sie doch auch unwillkürlich das Gefühl und die Ahnung ihres wesentlichen Grundes wach und wirken veredelnd auf das Innere zurück. Eine andere sehr wichtige mittelbare Quelle von Entschlüssen ist die Idee des gesellschaftlichen Verbandes, insbesondere die der Unterordnung des unvollkommenen und unreifen Lebens unter das gereifte und verhältnismäßig vollkommene, des unerwachsenen unter das erwachsene, worauf die Auctorität und der Gehorsam beruht. — Wie nothwendig es ist, den Willen als eine innere geistige Activität zu fassen, leuchtet auch dadurch ein, daß er auch ohne eine wirkliche und eigne Handlung des Subjects auftreten kann. Die Gesinnung ist ein zwar thatbereiter, aber bei mangelnder Gelegenheit zur That im Gemüthe ruhender allgemeiner Wille. Aber selbst der bestimmte Wille kann vollendet auftreten ohne die entsprechende That im wollenden Subjecte selbst, da, wo er sich auf das Thun und Lassen eines andern Subjects bezieht; denn die pädagogischen Begriffe des Gebotes und Verbotes, der Erlaubnis, des Lobes und des Tadels sind nichts anderes, als ein bestimmtes Wollen, dessen Gegenstand eine fremde, mögliche oder wirkliche That ist. — Wir haben im Vorstehenden die Innerlichkeit und Idealität des Willens, seine wesentliche Einheit mit der Glaubensseite der Erkenntnis geflissentlich hervorgehoben, weil dieselbe, nachdem sie in älterer Zeit mehr vorausgesetzt als verstanden, ja misverstanden worden, indem man einen unmittelbaren Einfluß bloßer Begriffe auf den Willen annahm, in unsern Tagen mehr als billig in den Hintergrund gestellt, ja geläugnet worden ist. Wir sind dabei jedoch nicht der Meinung, daß die Cultur des Willens allein von der Erkenntnis aus angegriffen werden müße. Der rückwirkende Einfluß der That und des Werkes auf das Wollen und die Gesinnung wurde schon angedeutet; er liegt nicht bloß darin, daß das richtige Thun, durch irgend welche, nur sittlich erlaubte, Motive zur Ausführung gebracht, die an sich zum Grunde liegende wahre Idee zum Bewußtsein und Glauben, somit zu praktischer Wirksamkeit erweckt, sondern ebenso stört auch das unrichtige Thun, indem es durch äußern Erfolg täuscht und innerlich Gewohnheit bildet, die Klarheit und Energie des höhern Gedankens. Aber es kommt noch eins hinzu. Der Wille als eine praktische Entscheidung im Innern kann sich in ganzer Entschiedenheit nicht vollziehen, ohne daß die reale Möglichkeit der geforderten Handlung erkannt worden ist. Diese Möglichkeit im ganzen wird zwar in der Idee selbst schon miterfaßt, in der Besonderheit des Lebens aber ist dazu außer einer besonnenen Erwägung der Umstände vor allem, sofern es auf eigne That ankommt, ein sicheres Bewußtsein der eignen werkthätigen Kraft erforderlich, welches in der Regel nicht ohne die Selbsterfahrung des wirklichen Thuns gewonnen wird. Erst so kann sich der Muth, die reale Seite des Wollens, der praktische Glaube an die Möglichkeit des Auszuführenden, vollenden. Ein dritter Anknüpfungspunct für die Cultur des Willens liegt in der Gefühlsseite der menschlichen Persönlichkeit. Ueber diese Seite ist zu dem, was oben schon gesagt worden, nur noch weniges hinzuzufügen.

Mit Unrecht hat bisweilen der Freiheitsstolz der Menschen diese Seite gering achten und sich ihrer schämen wollen. Es ist wahr, als bloße Form des Lebens be-

trachtet, gibt sie uns mit dem thierischen Dasein Aehnlichkeit, welches auf sie beschränkt ist; wir sind aber auch Geschöpfe und können als solche unser Leben nicht mit Freiheit und Herrschaft beginnen. Aber der Inhalt jener Form ist bei uns ein wesentlich höherer und reicherer. Er umfaßt die gesammte menschliche Anlage, die allgemeine wie die besondere, und wenn diese Anlage weniger, als die engbegrenzte der Thiere, unmittelbar in der Form des Unbewußtseins wirksam erscheint, so erklärt sich dies eben dadurch, daß die Freiheit in ihr vorgesehen ist. Sie bedarf zu ihrer Bethätigung und Cultur das Bewußtsein der Wahrheit und der vernünftig geselligen Einwirkung. Und dennoch ist alle Cultur nur auf dieser Grundlage des dunkeln und unwillkürlichen innern Lebens möglich, das zunächst nur als unverstandne Erfahrung, einerseits als Ahnung und Gefühl, andrerseits als Trieb und Begehrung uns zum Bewußtsein kommt. Denn auch hier, wie in dem Leben der Freiheit, finden wir eine theoretisch-gemüthliche und eine praktische, Bewegung erzeugende Seite. Ahnung, das Erzeugnis des unbewußten innern Gedankenlebens, leitet die eigentliche Erkenntnis ein, selbst schon ein Dämmerlicht derselben; Gefühl, mit seinem unwillkürlichen Verwerfen und Annehmen, mit seiner Neigung und Abneigung, Lust und Unlust, stammt von derselben innern Idealwelt, sofern sie durch ihre principielle Kraft Subjectivität erzeugt; es ist dem Glauben ähnlich, der selbst bisweilen für ein Gefühl gehalten worden ist. Trieb und Begehrung endlich entsprechen dem Willen und kommen ihm entgegen.

Wie verhält sich nun zu diesem Gebiete psychologischer Betrachtung die Liebe, von der wir sagten, daß in ihr die menschliche Persönlichkeit sich vollende? Sie scheint Gefühl und Neigung zu sein und nicht selten wird das Wort, wiewohl misbräuchlich, in dieser Beschränkung gebraucht. Sie hat auch alles von der Unwillkürlichkeit dieser dunklen Functionen, und nicht in jedem Sinne sind wir, sofern wir lieben, Meister des in uns waltenden Lebens; die formale und isolirte Ichidee hat als solche ihre Macht verloren. Aber Liebe ist weit mehr als Gefühl und Neigung; sie schließt ebenso wesentlich den Glauben, d. i. die subjective Seite der selbstbewußten idealen Erkenntnis ein und setzt die Klarheit ihrer objectiven Seite voraus. Jedoch auch der Glaube allein kann die Liebe nicht erzeugen (vergl. 1 Cor. 13, v. 2.); sie entspringt nur in dem Zusammenstimmen des Gefühls und der Begehrung mit dem Glauben und der Gesinnung, und diese beiden Grundseiten des menschlichen Wesens vollenden sich erst in ihr; durch sie gewinnen Glaube und Gesinnung ihre rechte Freudigkeit, Sicherheit, Herzlichkeit, Gefühl und Begehrung aber ihren vollkommen menschlichen und persönlichen Charakter, in dem sie in das Reich der Freiheit und selbstbewußten Wahrheit emporgehoben werden. Die Liebe ist die höchste Gabe der schöpferischen Wirksamkeit Gottes an uns, wobei die menschliche Erziehung nach göttlichem Plane wesentlich mitzuwirken hat; sie ist aber auch ihrem Gegenstande und Inhalte nach wesentlich Liebe Gottes, und ein Geschöpf wird nur dann recht geliebt, wenn es eben als Geschöpf Gottes, nach dem Gedanken der göttlichen Schöpferliebe, geliebt wird; nur in Gott, in der Einigung mit ihm kann die endliche Person reine Wahrheit und volles harmonisches Leben finden. — Wie aber der Mensch die doppelte innere Beziehung hat einmal zu der Wahrheit des Seienden als solcher, sodann zu der Wahrheit der seinem Werden und Thun zugetheilten Bestimmung, und wie dieser Gegensatz im freiheitslosen Leben als Gefühl und Begehrung, im Leben der Freiheit als Glaube und Wille sich ausspricht: so erscheint auch die Liebe in doppelter Gestalt, als Liebe der Zufriedenheit, des Friedens und der Freude im Gemüth, und als Liebe des feurigen Strebens, der Lust des Werdens und Wirkens in der Praxis des Lebens. (Mit feinem Sinn ist in der griechischen Sprache dieser Unterschied durch die Ausdrücke ἀγάπη und ἔρως ausgeprägt; da jedoch dieses letztere Wort eine sinnliche Färbung angenommen hatte, so mußte im N. T. die gesammte Liebe als Ideal der menschlichen Persönlichkeit durch ἀγάπη bezeichnet werden.)

b. Die Principienlehre hat ferner die leiblichen Beziehungen der Seele zu be-

trachten. Das Verhältnis von Leib und Seele im allgemeinen bezeichnen wir, mit Verwerfung sowohl der materialistischen wie der spiritualistischen Auffassung, als einen harmonischen Dualismus, in welchem beide als selbständige und gleichwürdige Wesen ihre Gegensätzlichkeit, die stärkste, welche innerhalb der Schöpfung gegeben ist, durch göttliche Befreundung aufs innigste und unauflöslichste zu gemeinsamem Leben, gleichsam zu der innigsten Ehe der Welt verknüpft haben, so, daß sie sich in allen ihren Lebenstendenzen bedingen und fördern, freilich auch beschränken, aber eben dadurch auch ihr gemeinsames Leben zu der eigentlich menschlichen Energie und Lebensfülle erhöhen. So im Ideal und in der ursprünglichen Stiftung und Anlage. Aber auch dieses Verhältnis, wie das gesammte Menschenleben, ist der Entwicklung unterworfen, und in den Schwankungen derselben kann auch, wo von irgend einer Seite das Maß überschritten wird, der Consensus in Antagonismus umschlagen. Dies hat die Erziehung wohl zu beachten, aber sie darf sich dem Wahne nicht hingeben, als wäre das leibliche Leben nur ein Hindernis des geistigen, und als käme alles Unvollkommene und Irrige im intellectuellen, alles Fehlerhafte und Schwache im sittlichen Leben auf seine Rechnung. Auch der Körper könnte sich nicht selten über den Geist beklagen, wenn dieser seine Kräfte misbraucht oder überspannt. Er hat einen großen Theil seiner Bewegungskräfte und seines Nervensystems sammt den Sinnesorganen dem Geiste zu Gebote gestellt und ganz zu dessen Zwecken eingerichtet; er eröffnet uns das Gebiet der Natur zur Erkenntnis, zum Genuß und zur Beherrschung, in ihm sind die geistigen Anlagen und Triebe niedergelegt und bewahrt, noch ehe der Geist selbst ihrer in Bewußtsein und Willen mächtig werden kann. Er entwickelt sich in Uebereinstimmung mit den Zwecken des Geistes und läßt sich willig von ihm in den vernünftigen Grenzen beherrschen; dabei erwartet er die nöthige Pflege und Hülfe, ja Zucht von ihm, auf welche bei der Stiftung dieses Bundes gerechnet worden ist. — Es ergiebt sich aus diesem Verhältnisse eine doppelte Sorge, eine diätetische und eine gymnastische. Jene, die Diätetik, übernimmt die Pflege und Zucht des Körpers in allen denjenigen Functionen desselben, welche nicht unmittelbar, sondern nur durch Darbietung oder Entziehung von Bedingungen unter den Einfluß des Geistes gestellt worden sind, soweit diese Pflege und Zucht durch den Erziehungszweck gefordert wird. Sie faßt hierbei nicht bloß die Nahrung, deren Auswahl und Maß ins Auge, sondern auch Kleidung und Obdach, die Reinigung, Lüftung, Heizung, Beleuchtung; sie läßt auch den leiblichen Verkehr mit den Kindern, die Zärtlichkeitserweisungen namentlich gegen das zarte Alter nicht unbeachtet, deren Uebermaß verweichlichend ist; sie wird in allen diesen Beziehungen Strenge und Milde theils gleichzeitig in dem herrschenden Mittelmaß, theils im Wechsel nach Gelegenheit und besondern Zwecken zu vereinigen wissen, damit sowohl für Selbständigkeit und Reactionsfähigkeit des Organismus (Abhärtung) wie auch für die ebenso nöthige Weichheit (nicht Weichlichkeit) und Empfänglichkeit für äußere Eindrücke gesorgt werde. Die pädagogische Gymnastik ist die Erziehung der Seele zur Beherrschung des Körpers und die Uebung und Gewöhnung dieses letzteren zu völligem Gehorsam in allen denjenigen Thätigkeiten desselben, welche dem Willen der Seele unmittelbar untergeben sind. Es gehört hierher vornehmlich das ganze Bereich der willkürlichen Muskelbewegung mit der Turnkunst und verwandten Künsten, aber auch das Nervensystem, soweit es unmittelbar der Seele dient, also die Uebungen der Sinne, die Uebungen zur Ueberwindung des Schwindels; ja selbst die Arbeit des Denkens fällt mit unter diesen Gesichtspunct, insoferne sie eine Mitwirkung des Gehirns bedingt, das angestrengt, aber auch geschont werden muß. — Zu der Lebensgemeinschaft von Leib und Seele gehört auch die Symbolik, womit der Leib die Thätigkeit der Seele begleitet. Schon die Gestaltung des Leibes gehört hierher, unter dem physiognomischen und phrenologischen Gesichtspuncte betrachtet. Doch walten hierbei auch Beziehungen einer reellen Mitwirkung. Bloß ideell ist die Begleitung des Seelenlebens durch das Spiel der Mienen und Geberden für das Auge, durch den Ton und die Modulation

der Stimme für das Ohr. Hierin liegt eine unmittelbare Sprache des Gefühls und der praktischen sowohl wie gemüthlichen Stimmung des Moments, gesprochen und verstanden ohne Erlernung, in ihren gröberen und energischeren Aeußerungen selbst den höhern Thieren verständlich. Sie ist pädagogisch wichtig theils als Mittel der Erziehung, theils als Gegenstand derselben; ihr Ideal liegt theils in ihrer Natürlichkeit und Wahrhaftigkeit, theils in ihrer Mäßigung und Schönheit. Das wichtigste Gemeingebiet dieser Art ist jedoch die eigentliche Sprache in Laut und Schrift, ein Ausdruck zunächst des objectiven Geisteslebens, der Gedankenwelt und dadurch erst, zugleich in Verbindung mit jener andern Symbolik ein Mittel zum Ausdruck des gesammten Geisteslebens. Ueber ihre pädagogische Bedeutung bedarf es hier keiner Worte.

c. Nun folgt unter Vorwalten des ethischen Gesichtspuncts die Aufstellung der höchsten Zielpuncte menschlicher Bildung, in welchen die gesammten Wahrheitskräfte in ihrer Richtung auf das Ideal wie in Brennpuncten sich zu sammeln und zu vollenden haben. Sittlichkeit ist das Ideal des persönlichen Verhältnisses des Menschen zu sich selbst, nämlich zu der Idee der Menschheit — die jedoch nur als schöpferischer Gedanke Gottes rein erfaßt werden kann — und zu deren Verwirklichung in der eignen Persönlichkeit und durch dieselbe in Thaten und Werken; sie ist die praktisch-energische Einheit der selbstbewußten Person mit dieser Idee in Glauben und Gesinnung, in Wollen, Lieben und Handeln. Die Principienlehre hat hier das System der menschlichen Pflichten und Tugenden aus diesem Princip geschöpft aufzuzeigen, ebenso mit Hinzuziehung des psychologisch-historischen Gesichtspunctes die möglichen Untugenden und ihre Quellen nachzuweisen, ferner die Anknüpfungspuncte des Guten in der sich entwickelnden Seele, nämlich das Gewissen als die Ahnung des absolut gültigen Gesetzes und die Selbstachtung (αἰδώς) als die Ahnung des allein im Guten beruhenden eigenen Werthes, zu erklären. — Die Religion ist das Ideal des persönlichen Verhältnisses des Menschen zu Gott als der Urquelle aller Wahrheit und alles Lebens; sie ist Wechselverkehr mit ihm im Empfangen und Geben. Hier gibt der Mensch sich, sein endliches Selbst in freier Widmung durch Glauben und Liebe an die unendliche und höchste Person hin, um von ihr sich selbst erfüllt mit reinster Wahrheitskraft wieder zu empfangen; so gewinnt er das klare Bewußtsein seiner Endlichkeit sowohl überhaupt wie seiner individuellen Grenzen und die unbedingte Zufriedenheit mit ihnen, den aufrichtigen Anschluß seines Wirkens an das göttliche, die Willigkeit von Gott sich leiten zu lassen, und das unbedingte Vertrauen, daß sein Dasein und sein Werk in Gott gesichert ist. Zwei Anknüpfungspuncte hat die Religion in der sich entwickelnden Seele, einmal die allen inwohnende Ahnung des unendlichen, unbedingten und vollkommenen Seins, aus welcher alle Vorstellungen der Menschen von Gott hervorgetrieben worden, und welche als die allgemeine im Menschen angelegte Offenbarung Gottes jeder besondern Offenbarung zum Grunde liegt; zweitens das dunkle Bewußtsein und Gefühl der eigenen Endlichkeit und Bedingtheit, der eigenen Ungenügsamkeit zur Verwirklichung und Sicherung der menschlichen Idee, in Bezug nicht allein auf die Bedingungen des menschlichen Daseins überhaupt, sondern ganz besonders des von Gewissen und Selbstachtung geforderten sittlichen Lebens. Dieses ursprüngliche Gefühl, das wir natürliche Demuth, auch mit Schleiermacher Abhängigkeitsgefühl nennen können, muß freilich, wenn es, wie gewöhnlich, in der steigenden Selbstkraft des Lebens durch Uebermuth getrübt ist, dann durch die Erfahrung der eigenen Schwäche im Kampfe mit Misgeschick und Leiden, insbesondere auch der Schwäche im Guten und im Kampfe mit der Sünde neubelebt werden, begründet dann aber in Verbindung mit jener mehr und mehr zur Klarheit der Erkenntnis emporsteigenden Ahnung, mit Hülfe historischer und gesellschaftlicher Kräfte den reellen und ernsten Glauben an Gott und unser persönliches Verhältnis zu ihm. — Der dritte der allgemein menschlichen idealen Zielpuncte der Erziehung ist die Schönheit. Diese scheint auf den ersten Blick jenen beiden andern fremd zu sein; man kann meinen, daß sie mehr dem äußern

als dem innern Leben angehöre und nicht bedeutend genug sei, um in diese Reihe gestellt zu werden. Indessen hat doch das Christenthum nicht bloß Religion und Sittlichkeit, sondern auch das Schönheitsleben der Menschen auf eine wesentlich höhere Stufe gehoben, und schon diese Erinnerung mag uns rechtfertigen, wenn wir der Schönheit eine innere und ethische Bedeutung beilegen. Wir denken aber, indem wir sie als Zielpunct hinstellen, nicht bloß an die Bildung des Geschmacks, des Urtheils über Schönheit, sondern ebensowohl, ja hauptsächlich an die Schönheit selbst als Eigenschaft des Menschen. Natürlich denken wir nicht an körperliche Schönheit; diese kann, wenn schon die praktische Pädagogik gewiße Beziehungen zu ihr hat, doch unmöglich als einer ihrer Zielpuncte gelten. Auch denken wir zunächst nicht an die Schönheit in Bewegung und Haltung des äußern Menschen, an Grazie und Anstand; eine tiefere Bedeutung kann dieser nur dann zugesprochen werden, wenn sie ein treuer und ungesuchter Ausdruck des innern Lebens ist. Wir denken an die Schönheit der Seele, an das, was man, mit Hinweisung auf die eigenthümliche Wirkung, auch Liebenswürdigkeit nennt, wenn man dieses Wort nicht misbraucht. Ohne sie ist die menschliche Persönlichkeit nicht vollendet, und ihr Mangel darf als ein sicheres Zeichen angesehen werden, daß auch Religion und Sittlichkeit nicht zu reiner Wahrheit und Kraft durchgebildet sind. Was Schönheit sei, dürfen wir hier nur andeuten. Sie ist die reine Harmonie des Mannigfaltigen unter sich und mit der Einheit, von welcher es ohne Zwang beherrscht wird. Alle Gegensätze sind in dem Schönen nicht aufgehoben, aber vollkommen versöhnt und einig, Bewegung und Ruhe, Gemüthliches und Praktisches, Bewußtes und Unbewußtes, das Innere und das Aeußere, das Subjective und das Objective, das Ich und das Du. Es ist voller Activität, aber krampfhafte Anstrengung und erfolgloser Kampf ist ihm fremd; es ist bedeutend und gewichtig, und doch anspruchslos und leicht, als machte es sich von selbst, natürlich und doch bewußt und frei, hingegeben und doch voll Selbständigkeit, heiter und doch nicht ohne Ernst; es flößt uns Achtung ein und zieht uns doch vertraulich an sich. Welche Kraft kann diese Vollendung des endlichen Seins hervorbringen? Keine andere als die Kraft der Liebe, sie allein thut diese Wunder. Und wie das Schöne aus der Liebe hervorgeht, so erzeugt es auch wieder Liebe und heißt mit Recht das Liebenswürdige. Auch aus den schönen Werken der Natur und Kunst weht uns der Geist der Liebe an; des Künstlers Phantasie kann davon beherrscht sein, auch wenn seine reale Individualität nicht völlig gleich gestimmt wäre. Ist aber der Mensch selbst, seine innere Persönlichkeit, wahrhaft schön, so leuchtet aus dem Vorigen ein, daß er auch sittlich und religiös sein muß; denn die Liebe ist nicht ohne Glauben und Wollen, beide aber in ihrer reinen Wahrheit und Kraft sind Sittlichkeit und Religion. Aber diese beiden, so lange sie nicht vollendet in der Liebe sind, wirken noch keine Schönheit. Es ist nöthig, daß der unbewußte und unwillkürliche Zug des Lebens in Gefühl und Neigung, jene andere Wurzel der Liebe, mit dem Glauben und Wollen rein übereinstimmen. — So verstanden ist die Schönheit ein würdiger Zielpunct der Erziehung, ohne welchen das Ideal menschlicher Bildung nicht erreicht wird. Doch ist nicht zu übersehen, daß die Erziehung nicht in der Art unmittelbar auf sie hinzuwirken vermag, wie auf die andern Zielpuncte. Sie ist die reife Frucht der gesammten Erziehung. Nur soweit die objective Seite der menschlichen Seele, Erkenntnis und äußere Werkthätigkeit sich erstreckt, läßt sich unmittelbar für die Schönheit etwas thun durch Anschauung und Verständnis schöner Werke, durch reproductive oder productive Uebung im schönen Thun und Wirken. Aber das innerste und werthvollste Gebiet der Schönheit, die des Subjects, der innern Persönlichkeit selbst wird dadurch nicht erreicht.

d. Wir wenden uns zu den zeitlichen Verhältnissen des Menschen. Hier ist der Begriff der allgemeinen Anlage (in formeller Hinsicht) und derjenige der Entwicklung zu erörtern, dann das Gesetz der letztern aufzuzeigen, endlich der gegenwärtige Culturstandpunct der Menschheit, als Grundlage der ausführenden Erziehung

historisch zu bezeichnen. Ueber die beiden zuerst genannten Begriffe, so wenig auch die Theoretiker zu einer allgemein übereinstimmenden Fassung derselben gelangt sind, verbreiten wir uns hier nicht, da unsere Fassung schon aus früher Gesagtem erkennbar ist. Nur eine Bemerkung. Wie die Anlage nicht identisch ist mit dem zeitlich-realen Anfange des Lebens, die man nach der Analogie der Pflanze Keim nennen mag, sondern gedacht werden muß als die im höhern Sinne reale, d. i. schöpferische Idee des zeitlichen Wesens, die nicht allein im Keim, sondern ebenfalls in allen weitern Stadien sich bethätigt, so ist auch Entwicklung nicht als ein Auseinandertreten eines gleichsam in nuce schon in gewißer Vollständigkeit reell vorhandenen Lebens zu denken, sondern das Bild, welches in dem Worte liegt, hat nur Gültigkeit in seiner Beziehung zu jener Idee, deren besondere Momente nach einander zwar in zeitstetigem Zusammenhange und in gegenseitigem Bedingungsverhältnisse — denn auch das Künftige bedingt vermöge der Idee die Bestimmtheit des Früheren —, aber ohne eigentliche Causalität des Vorangehenden für das Nachfolgende in die Wirklichkeit treten. Daher ist Entwicklung kein analytischer, sondern ein synthetischer Proceß. — Auch bei dem Gesetz der Entwicklung, den Altersstufen, dürfen wir nicht verweilen; über einen so offen liegenden Gegenstand der Erfahrung ist in der Sache selbst kaum eine Verschiedenheit der Meinungen möglich, und über Wesen und Bedeutung derselben hat die Theorie schon längst viel Licht gegeben; dazu ist unsre Auffassung schon durch den Stufengang von Anschauung, Begriff und Idee, so wie durch die Unterscheidung des freiheitslosen und des freien Daseins angedeutet worden. — Ueber den Culturgang der Menschheit jedoch in seinen der Gegenwart näher liegenden Stadien und über sein gegenwärtiges Resultat erlauben wir uns noch einige Bemerkungen.

Daß die Menschheit als Geschlecht und als Gesellschaft sowohl im ganzen, wie in ihren Völkern eine den Lebensaltern des Einzelnen ähnliche Stufenleiter von Entwicklungen durchgeht, ist ein Gedanke, der sich längst der aufmerksameren Betrachtung aufgedrängt hat und sich immer wieder geltend machen wird, wenn schon eine völlig klare begriffliche Erfassung dieser Stufen und ihres Verhältnisses zu der Entwicklung der Einzelnen ihre Schwierigkeiten hat. So viel ist wohl durch die Thatsachen der Geschichte außer Zweifel gesetzt, daß die Culturepochen der Völker, auch die der Menschheit selbst, zuerst in der Menge der Einzelnen im Stillen sich vorbereiten, in unbestimmten Ahnungen, Gefühlen, Wünschen, Erwartungen und halbverstandenen Bestrebungen sich verkündigen, dann, nach Erfüllung der Zeit, in der hervorragenden Begabung und Kraft Einzelner zum principiellen Bewußtsein und energischer Bethätigung gelangen, und von diesen Stiftern aus, nicht ohne Kampf gegen widerstrebende Elemente, zum Lebensgeiste und zur Lebensform der Gesellschaft werden. Solche Stifter sind gleichsam die Erzieher und Väter der Gesellschaft; diese bildet sich nach ihnen als den vollendeten Repräsentanten des ihr dunkel inwohnenden Princips. Von der Gesellschaft aus durch die Familien wird aber der neue Lebensgeist anthropologisch auch zum Eigenthum des Geschlechts und bestimmt nun nicht bloß durch den gesellschaftlichen Zug der Tradition und Nachfolge, sondern auch durch die angeborne Anlage einer entschiedenen Richtung und Befähigung den natürlichen Charakter des Volkes oder der Menschheit. Bis zum Christenthum war alle Stiftung dieser Art nur national; das principielle Bewußtsein hatte sich noch nicht über das Volksthum hinaus zu der reinen und energischen Idee der Menschheit erhoben. Zwar das Gefühl und die Ahnung des Menschlichen war längst in den Völkern wach geworden; aus der innern Erfahrung ethischer Vorstellungen und Antriebe hatte sich selbst ein bewußter Begriff desselben hervorgebildet, der sich mehr und mehr bereicherte, erweiterte und klärte. Vor allen andern Völkern waren das Griechenvolk und Israel, jedes in seiner Weise, Träger dieses Begriffes und gründeten darauf das Bewußtsein einer hervorragenden Stellung. In ihnen, in der Entwicklung ihrer Culturen und Schicksale, gewann das menschliche Geschlecht seine unmittelbare Vorbereitung zum Christenthum; das eine dieser beiden Völker war

vom Bewußtsein des Menschlichen zur Ahnung Gottes, das andere von der Erkenntnis Gottes zur Ahnung der Menschheit geführt worden. Was sie geleistet hatten, das eine in Schönheit und Kunst, das andre im religiösen Leben, beide in sittlichen Gedanken und in der Erhebung des Gemüths über das Sinnliche, darf als eine Morgenröthe des wahren und vollkommenen Menschheitlebens angesehen werden. Doch hatte das Bewußtsein der Menschheit noch nicht zur Idee, noch nicht zum Ausgangspuncte und Gegenstande einer Stiftung werden können; denn auch die äußere Vereinigung aller Menschen, welche die erobernden Völker, zuletzt und mit dem größten Erfolge das römische angestrebt hatte, war nicht aus dieser Idee hervorgegangen, wenn schon sie in der Hand der Vorsehung ein Mittel war, die in den besondern Kreisen erworbenen Schätze der Bildung gemeinsam zu machen und den Gedanken einer allgemeinen inneren Vereinigung der Völker nahe zu legen. Das Resultat der ganzen Entwicklung war ein tiefes Bedürfnis und eine weitverbreitete Empfänglichkeit; die Wirklichkeit aber der neuen Culturepoche bedurfte eines neuen, von Gott selbst gelegten lebendigen Keimes, eines Stifters, wie die Geschichte keinen gleichen kennt. Christus erschien in der Kraft der durch Vereinigung mit Gott vollendeten, menschlichen Natur. Was immer gefehlt hatte, wodurch allein alles Bewußtsein des Menschlichen gleichsam seinen Schlußstein, seine ideale Einheit, seinen sichern Halt und seine wirksame Energie gewinnen konnte, die thatsächliche Einheit der gesammten menschlichen Persönlichkeit mit Gott als dem Urquelle der Wahrheit und des Lebens in freier Hingebung des Glaubens und der Liebe zu reiner gottähnlicher Kraft des ethischen Daseins, zur Erhöhung und Heiligung aller in der ursprünglichen Anlage der Menschheit liegenden werkthätigen Kräfte, das war nun dem Menschengeschlechte dargeboten und für dasselbe erworben. Nun erst konnte die Idee der Menschheit in ihrer reinen Wahrheit und vollen Berechtigung allgemein erkannt und geglaubt werden; der Glaube an Christus war zugleich der Glaube an die Menschheit in ihrer vollen göttlichen Bestimmung und Fähigkeit. So entstand die neue Gesellschaft, nicht als eine volksthümliche, sondern als die menschliche, und die Nationalitäten konnten fortan in dem neugegründeten Bewußtsein nicht mehr als selbständige, in sich abgeschlossene Kreise des Lebens, sondern gleichsam nur als Provinzen des idealen Reiches der Menschheit gelten, welches eins war mit dem Reiche Gottes. Denn Gott herrschte jetzt nicht mehr wie im A. T. von außen her durch das Gesetz, sondern im Innern der geheiligten Persönlichkeit durch Glauben und Liebe; es gab jetzt Verehrer im Geiste und in der Wahrheit (Joh. 4) und aus der Wahrheit erwuchs die Freiheit. Die Aengstlichkeit der Juden wich nun einem fröhlichen Vertrauen auf die Liebe Gottes, während ihre Gewissenhaftigkeit, zarter aber und innerlicher, ein Zug des christlichen Charakters blieb. Wodurch die Griechen sich ausgezeichnet hatten, die geistvolle und liebevolle Auffassung endlicher Dinge mußte in die Christenheit übergehen mit Ausschluß jenes Leichtsinns, der mit dem Mangel der wahren Gotteserkenntnis zusammenhieng. Wie der Christ Gott angehörte, so gehörte er auch allem, was Gott geschaffen, je nach der Stufe, die es einnahm, vor allem andern den Mitmenschen in Liebe und Gerechtigkeit; aber auch ihm gehörte alles nach Maßgabe der Wahrheit und Liebe; eine allgemeine Gegenseitigkeit des Empfangens und des Gebens war gestiftet. Von den endlichen Dingen war jetzt keines unbedingt verwerflich, die Fähigkeit, mit jeder Gestalt des Lebens in Natur und Geist, soweit sie rein ist und auch in Hoffnung, daß sie es werde, sich innerlich zu befreunden, war begründet; alle in der menschlichen Natur liegenden Richtungen und Gegensätze, das Gemüthliche wie das Praktische, die Wissenschaft wie die Kunst, das Schöne wie das Nützliche, Anschauung und Begriff, Phantasie und Wirklichkeitssinn, alles war durch die Realität der höchsten und universalen Idee der gottvereinten und gottähnlichen Menschheit vom höchsten Mittelpuncte der Wahrheit aus zu allseitiger Harmonie des Lebens gewährleistet und gesichert. Und die mit solchem Grundcharakter gestiftete Gesellschaft bildete sich nun durch Vermittlung des christlichen Familienlebens auch zu einem neuen Ge-

schlechte aus mit edleren auf das höhere Ziel gerichteten Anlagen, gleichsam zu dem universalen Volksthum der Christenheit (1 Cor. 7, 14., wo von einer Heiligung der Kinder die Rede ist, welche man später spiritualistisch der Kindertaufe zugeschrieben hat.)

So war das Christenthum im Princip, d. i. in seiner irdisch-reellen Anlage, in seinem ebenso bewußten wie thatkräftigen Anfange. Aber, sollte es von den Wenigen aus, in welchen es Kraft und Leben gewonnen hatte (die volle Wirklichkeit war genau genommen nur in Jesu selbst erschienen), zum beherrschenden Lebensgeiste der Menschheit werden, so mußte es in eine neue Entwicklung des Völkerlebens eingehen. Hätten die Völker der damaligen Zeit Jugendlichkeit und Biegsamkeit genug gehabt, um den Geist und die Formen ihres geschichtlichen Daseins nach dem Geiste des Christenthums rein umgestalten zu können, so würde in ununterbrochener Anknüpfung an die vereinigte griechische und israelitische Bildung unter der Obhut des sich idealisirenden Römerreichs eine rasche Vollendung möglich gewesen sein. Aber in der vorchristlichen Zeit geht der Tod auch der Völker durch die Weltgeschichte. Die Entwicklungen, nach ihrer ersten Anlage auf die Grenzen einer Nationalität beschränkt, in diesen Grenzen vollendet, aber unvollendet für die Menschheit, brechen ab, die Völker sterben und andre mit einem der höhern Idee näher befreundeten Lebenskeime führen in neuen Entwicklungen die Aufgabe weiter. So begann mit der aus der Völkerwanderung hervorgehenden Völkerfamilie, welche den Keim des Christenthums früh in sich aufgenommen hatte, ein neuer geschichtlicher Gang, bestimmt, die Idee der Christenheit, d. i. der christlichen Menschheit zu verwirklichen; und, wie in jeder irdischen Entwickelung der Wuchs, welcher aus dem reifen Samenkorn der Stiftung hervorgeht, nicht sofort wieder reife Früchte bringt, sondern sich zunächst vereinseitigend durch verschiedene Altersstufen und unvollkommenere, rohere Formen und Strebungen, gleichsam durch Holz- und Blattbildung hindurch, in diesen sein höheres Wesen dem Auge verhüllend, erst später zu Blüten und endlich wieder zu seinem Ausgangspuncte, zu der Lebensfülle reifer Früchte gelangt, — so mußte es nun auch hier sein. Die Hoffnung einer schnellen Vollendung der Christenheit, wie die Urzeit sie hegte, konnte daher auch jetzt nicht erfüllt werden; der Baum der Christenheit bedurfte nicht allein zu seiner äußern Größe, welche die Erde überschatten sollte, sondern auch zu seiner innern Durchgestaltung in dem Geiste des christlichen Volkes einer Reihe von Jahrhunderten, und auch jetzt sind wir nicht an das Ziel gelangt. Wie bedeutend auch der Schritt ist, welchen unsre Christenheit um die Zeit der Reformation und durch dieselbe zu einer tiefern Erkenntnis ihres Lebensprincips, zu einer freiern und kühnern Erhebung des ethischen Bewußtseins, zu einer aufrichtigeren und innigern Herzenseinigung mit Gott im Geiste Christi gethan hat, so zeigen doch die tiefen Spaltungen selbst in der evangelischen Kirche — und anderswo treten sie nur deßwegen nicht hervor, weil das frische Leben und die freie Bewegung fehlt —, wie unklar und unsicher noch alles ist. Kein Wunder, daß das Christenthum nicht so bald die von ihm zu erwartenden Culturfrüchte trug. Es ist nie ohne tiefgreifenden Einfluß auf das gesammte Leben gewesen; dennoch aber dürfen wir einen großen und wichtigen Theil unseres Culturbesitzes, die objectiv hervortretenden Ergebnisse der Entwicklung in Wissenschaft, Poesie und Kunst, in Gestaltung des Staates und selbst der Kirche keineswegs als reines Erzeugnis seiner Productivität ansprechen. Jene vorchristlichen Culturen Griechenlands, Roms, Israels haben uns dabei vorgeleuchtet, und diese Einwirkung dauert noch jetzt fort; sie ist uns im ganzen zu einer sehr wesentlichen Förderung geworden, zum Theil aber auch zu einer beschränkenden Fessel, die nur durch die vollendete Entwickelung des eigentlich christlichen Geistes gelöst werden kann. Die Form der mittelalterlichen Kirche in Verfassung und Gottesdienst zeigt sehr deutlich die alttestamentliche Analogie, wiewohl auch Griechenland und Rom nicht wenig Beimischungen dazu gegeben haben. Noch in unsern Tagen ist das A. T. vielen Christen erbaulicher als das Neue, dessen wesentlich höhern Standpunct sie nicht recht fassen, und auch die Form unserer evangelischen Kirche ist nicht rein christlich. Mag

dieses und ähnliches zu beklagen sein; die noch jetzt fortdauernde große Bedeutung des A. T. für unsre Bildung läßt sich nicht läugnen, ebensowenig wie die der classischen Studien, wenn schon auch diese nicht wenigen zu einem Anlaß geworden sind, vor der Schwelle des Christenthums stehen zu bleiben; ja sie wird wachsen, je allgemeiner diese Bildungskreise zugänglich und verständlich werden. Wir dürfen in der uns erhaltenen Möglichkeit einer genauern und anschaulichen Kunde des classischen und israelitischen Alterthums ohne Zweifel die Hand einer pädagogischen Providenz erkennen. Denn wie der unerwachsene Mensch der Anschauung eines concreten Daseins und bestimmter, in ihrer Art vollendeter, ihm verständlicher Werke bedarf, an die er sich in froher Bewunderung anschließe, durch die er zu eigener Thätigkeit angeregt werde, so reichte auch unsern jugendlichen Völkern die Verkündigung des Christenthums allein nicht hin, das als ein unentwickeltes Princip und in seiner geschichtlichen Wirklichkeit, in der Person und dem Lebenswerke Jesu ihnen auf ihrem Standpuncte mehr göttlich als menschlich entgegentreten mußte. Aber das Christenthum hatte gewißermaßen seine objectiven Culturfrüchte vorausgesendet, zwar nicht die vollkommenen, seinem Geiste ganz entsprechenden, doch solche, die gleichsam in seiner Morgendämmerung gereift ihrem besten Theile nach seine Nähe und ihre Verwandtschaft mit ihm nicht verläugnen. Wie diese Bildung das Christenthum selbst eingeleitet hatte, so war sie, in Verbindung mit seiner unmittelbaren Einwirkung, geeignet und bestimmt, auch uns zu einer klarern und fruchtbarern Erfassung desselben hinüberzuleiten, und sie vermag dieses noch jetzt. Hierauf gründet sich die Berechtigung einerseits der classischen Studien auf unsern Schulen überall, wo eine tiefere Bildung erstrebt wird, und andererseits einer fleißigen mit pädagogischer Weisheit geordneten Benutzung des A. Testaments beim Religionsunterricht, wenn nur das Christenthum selbst dabei in den Vordergrund gestellt wird. Nimmt man dazu eine Auswahl des Besten, was die christlichen Völker auf Anregung der Vorzeit, doch schon in selbständigerer Weise hervorgebracht oder weitergebildet haben, in Literatur und Sprache, vornehmlich der vaterländischen, in den Wissenschaften, soviel der Jugend zugänglich ist und durch das Maß gestattet wird, Mathematik, Naturwissenschaft, Geschichte, Geographie, für das gereiftere Alter Philosophie, endlich die Grundlagen aller schönen Künste, Zeichnen und Gesang, so haben wir damit die Summe der ebensowohl geschichtlich wie ethisch begründeten allgemeinen Bildungsmittel, welche nun freilich nach den besondern durch die Mannigfaltigkeit des Lebens gebotnen Zwecken in ein verschiedenes gleichsam perspectivisches Verhältnis zu einander treten werden.

2. Die allgemeine Natur und Bestimmung des Menschen, wie wir sie den Grundzügen nach unter dem pädagogischen Gesichtspuncte zu zeichnen versucht haben, begrenzt sich nun auf verschiedene Weise zu gewißen Besonderheiten, die nicht minder wichtig für die Erziehung sind. Sie bilden zugleich mit der formellen Endlichkeit, wonach wir auch das Gleiche außer uns haben und zur Ergänzung bedürfen, die Grundlage der Gesellschaft, welche durch sie Mannigfaltigkeit und Harmonie gewinnt. Es begegnet uns hier nun zuerst wieder der Unterschied der Altersstufen, sofern dieselben als Lebenszustände verschiedener Menschen neben einander gleichzeitig im Leben stehend gesellig auf einander wirken, und gerade hierauf beruhet ja die Erziehung als ein geselliges Verhältnis. Das Kind schaut zu dem Erwachsenen hinauf als zu seinem Ideal, zu der Stufe, die es auch zu erreichen hofft, es sucht ferner in ihm die Stütze, deren es bedarf, es anerkennt, von einem natürlich-sittlichen Gefühl geleitet, in ihm den beherrschenden Mittelpunct seines Thuns und Lassens. Der Erwachsene andrerseits erbarmt sich der Schwäche des Kindes und dient gern nicht bloß den gegenwärtigen Bedürfnissen, sondern auch der erst in Zukunft zu erfüllenden Lebensaufgabe desselben; er beherrscht es durch sein Vorbild und durch die Energie und Weisheit seines Wollens, er nimmt es auf in die Gemeinschaft seines Lebens. Dieses Verhältnis ist freilich, damit es rein sich verwirkliche, an persönliche Bedingungen geknüpft, die hauptsächlich auf Seiten des Erwachsenen liegen; seine wesentliche, natürlich-ethische Grundlage aber

hat es in dem Gegensatze dieser Lebensalter und darin, daß im Einzelnen auch die Idee des Ganzen und Allgemeinen bewußt oder unbewußt lebt und wirkt.

Die andern Unterschiede, welche hier zu erörtern sind, liegen als Grundlage pädagogischer Wirksamkeit allein im Zögling. Wir nennen zuerst das **Talent**, die besondere Anlage für einen engern Kreis des Wissens und Könnens, den wichtigsten Factor für den künftigen Beruf. Hier ist neben der objectiven Seite, der leichten Erwerbung einer Erkenntnis oder eines Thuns, auch die subjective hervorzuheben, die in einer natürlichen Vorliebe für gewiße Thätigkeiten und Werke und einer festen Richtung des Geistes auf dieselben besteht, und ebenso leicht übersehen wie jene überschätzt wird. Diese Gemüthsrichtung deutet auf eine natürlich inwohnende und wirkende Idee, auf eine Productionskraft hin, und wo sie rein und wahr vorliegt ohne Täuschung der Eitelkeit, da erarbeitet sie sich auch eine gewiße Sicherheit und Vollkommenheit der Ausführung; sie ist wie die Morgendämmerung, die den Tag verheißt. Eine frühe Leichtigkeit dagegen, wenn nicht jener Ernst der Liebe damit verbunden ist, bleibt ohne die entsprechenden Früchte, weiset auf keinen Beruf und täuscht die Hoffenden; sie gleicht dem Abendlichte, das in der Nacht versinkt. Wo beide Seiten früh hervortreten, da sind die größten Hoffnungen berechtigt. Doch sind die Talente wie die Berufsarten auch darin verschieden, daß einige ihrer Natur nach vorzugsweise im Gemüthe und in einer praktisch-idealen Richtung des Strebens liegen, andre vorzugsweise auf der objectiven Seite, im Können und Wissen; zu diesen gehören die wissenschaftlichen und artistischen, zu jenen die, welche mit den höhern innigen Künsten, mit der Einwirkung auf die menschliche Gesellschaft zu thun haben. So gibt es im höhern Sinne religiösbegabte und sittlichbegabte Menschen, und im besondern kann sich dies zeigen als kirchliche Lehrgabe, als seelsorgerische, pädagogische, richterliche, politische Begabung. Die Diagnose des Talents beruht auf einer unbefangenen und aufmerksamen Beobachtung des Kindes in seinen Aeußerungen und hauptsächlich in seinem Thun und Lassen, in seinen Bestrebungen und Leistungen, wobei die angedeuteten Unterschiede zu beachten sind. Doch mag auch, da die Begabungen nicht rein psychologischer, sondern anthropologischer Art sind, in Verbindung mit Beobachtung und Erfahrung dem allein sichern Wege, die Phrenologie, theils bestätigend, theils auf das noch nicht thatsächlich Hervorgetretene vermuthungsweise hindeutend mitzuwirken berufen sein. Dieser von Naturforschern vielfach angezweifelte, von andern des Materialismus, wiewohl mit Unrecht beschuldigte Zweig der Anthropologie beruht auf zu sichern und sorgfältigen Beobachtungen, als daß er von vornherein verworfen oder ignorirt werden dürfte. Außerdem spricht schon das Resultat ihrer empirischen Methode, das sich ohne Mitwirkung einer vorgefaßten Theorie ergeben hat, die durchaus sinnvolle und psychologisch richtige Vertheilung der auf der Oberfläche des Hauptes hervortretenden körperlichen Begabungsorgane, endlich der physiognomische Eindruck, den auffallendere Gestaltungen des Hauptes in Uebereinstimmung mit den Behauptungen der Phrenologie auf unser Gefühl hervorbringen, nicht wenig für ihre Begründung in der Wahrheit. Die Behauptung freilich, daß sie statt der Psychologie einzutreten habe, ist eine Ueberhebung, wie solche einer neuaufstrebenden Wissenschaft verziehen werden mag, aber jedenfalls für ihre Anerkennung nicht günstig wirken kann. Ebenso ist es ein Irrthum, wenn versucht worden ist, die gesammte Pädagogik auf sie zu gründen. Nur zur Erkennung der natürlichen Begabung in ihrer Besonderheit kann sie mitwirken, aber auch in dieser Hinsicht ist sie mit Vorsicht und Vorbehalt anzuwenden, da es Thatsache ist, daß die Gestalt des Hauptes sich im Lauf der frühern Lebensjahre stark verändert, wie auch die Bethätigung der Talente im Streben und Leisten sich nicht immer früh mit Sicherheit kund gibt, und ein Wechsel von Neigungen und Fähigkeiten gleichsam spielend und versuchend der festen und energischen Gestaltung des Begabungscharakters voranzugehen pflegt. — Ueber den Ursprung der Talente können wir in eine vollständige Erörterung hier nicht eingehen, doch scheint Folgendes durch Erfahrung und Beobachtung gesichert zu sein.

Wo das Talent schon in der Knabenzeit zugleich mit seiner subjectiven und objectiven Seite oder auch nur in der letztern entschieden und energisch auftritt, da darf es als angeboren angesehen werden. Doch ist es nicht selten, daß später, im Jünglingsalter, wo das bewußte Ideenleben sich entwickelt, von diesem aus neue Keime idealer Thätigkeit und Kraft, die wir Talente nennen dürfen, sich hervorthun. Das schöpferische Princip der menschlichen Entwicklung beschränkt sich nicht auf das, was wir Geburt nennen; es beginnt in dem Erwachen des Ideenlebens eine neue Epoche seiner Wirksamkeit; und wenn schon die hier entspringenden neuen Thätigkeitsrichtungen ihrem Ursprunge gemäß zunächst die subjective Seite herausstellen werden, so können sie doch mit Hülfe idealer Liebe und treuen Fleißes auch die allgemeinen werkthätigen Kräfte der objectiven Seite, die innere Anschauungswelt der Phantasie und selbst die leibliche Disposition für sich gewinnen und nach sich bilden. Der innern Entschiedenheit und Kraft pflegt die Gunst der äußern Umstände entgegenzukommen, und die rechtzeitig dem keimenden Talente dargebotene Nahrung und Anregung ist für die Entwicklung desselben von nicht geringer Bedeutung. Doch bleibt ja die beste Gelegenheit oft genug ohne alle fördernde Wirkung, weil die entsprechende Kraft und Neigung sie zu benützen fehlt. Den Ursprung eines Talents aus äußern Einflüssen, etwa aus den durch die Umstände dargebotenen Anschauungsobjecten abzuleiten, dazu berechtigt uns weder die Induction der Erfahrung noch die Natur des menschlichen Geistes und seiner Entwicklung.

Wie die Talente auf bestimmte Richtungen der Thätigkeit hinweisen und mit der Idee menschlicher Werke zusammenhängen, so bestimmen die Temperamente die allgemeine subjective Form unserer Thatkraft; sie sind selbst die verschiedenen Hauptformen, in denen sie auftritt. Temperament, in der Einzahl gebraucht (wie wenn wir sagen, jemand habe viel oder wenig Temperament) bezeichnet überhaupt die anthropologische, im Zusammenwirken geistiger und körperlicher Kräfte gegebene Energie unsres Handelns, sofern sie als ein Quantum betrachtet wird. In der Mehrzahl gebraucht bezeichnet das Wort nicht bloße Gradbestimmungen dieser an sich unendlich abgestuften Größe, sondern gewiße qualitative Unterschiede der Thatkraft, womit dann auch quantitative Unterschiede verbunden sind. Zum Temperament verhalten sich die Temperamente wie zum Licht die Farben, und mit diesen sind ja auch Gradunterschiede der Leuchtkraft verknüpft. Die vier schon von den Alten gelehrten Temperamente (von denen das phlegmatische und das sanguinische als die untern, das melancholische und cholerische als die obern anzusehen sind) müßen anerkannt werden; doch läßt sich die Vorstellung eines idealen Temperaments fassen, in welchem die Einseitigkeiten jener vier durch die höchste ethische Cultur überwunden sind. Denn obgleich die Temperamente, wie eigentlich alles, was zu der persönlichen Realität des Menschen gehört, anthropologisch, d. i. als im Zusammenwirken von Geistigem und Leiblichem, nicht abstract psychologisch zu denken sind, so hat man doch Unrecht, sie vorzugsweise für leiblich begründet zu halten; sie sind vielmehr ethische Formen unserer Thatkraft, beruhend einerseits auf einer verschiedenen Würdigung der Ideenwelt in ihrem praktischen Verhältnisse zu den außer uns waltenden realen Kräften der Welt, andrerseits auf einem verschiedenen Verhältnis der Idee zu unserm praktischen Selbstbewußtsein. Denn der Sanguinische steht auf der Seite der Idee, von deren Berechtigung und Macht er erwartet, daß sie die Realität der Dinge wie mit Zaubergewalt beherrschen und gestalten werde; der Cholerische steht auf derselben Seite, aber er wünscht und hofft nicht bloß, sondern er will selbst diesen Zauber durch den mit der Kraft der Idee erfüllten Willen ausüben, wobei er allerdings die Bedingungen der Realität, jedoch nur oberflächlich und mit Ungeduld berücksichtigt und leicht mit eifernder Gewaltthätigkeit in die Dinge eingreift. Der Phlegmatiker und Melancholiker dagegen stehen auf der Seite der Realität, der große Zusammenhang der äußern Weltkräfte fällt bei ihnen ganz vorzugsweise ins Gewicht: aber während der Phlegmatiker im unbedingten Anschluß an den Lauf der Wirklichkeit

sich von diesem die Aufgabe seiner Arbeit zuweisen läßt in der Voraussetzung, daß dieser Lauf auch der richtige und gute sei, so verbindet der Melancholiker mit seiner überwiegenden Achtung der Realität die höhere Energie des von der Idee erfüllten Willens (hierin ähnlich dem Choleriker), kann sich aber nicht entschließen mit diesem Willen einzugreifen, ohne daß die Realität ihm beistimmend und fördernd entgegenkomme; woraus, wenn diese Zusage fehlt, die diesem Temperament besonders eigne Neigung zur Schwermuth entsteht, wovon es den Namen trägt. — Aus dieser Charakteristik der Temperamente ergibt sich die Aufgabe der Erziehung in Bezug auf sie. Diese ist eine doppelte, einmal in der Behandlung des Zöglings die nöthige Rücksicht auf sein Temperament zu nehmen, damit nicht des erforderlichen Einflusses entbehrt oder gar Schaden angerichtet werde, zweitens auf eine Beseitigung des Einseitigen und Fehlerhaften, das in jedem dieser Temperamente liegt, hinzuarbeiten; bei den beiden niedern Temperamenten ist diese Aufgabe zunächst eine im engern Sinne des Wortes ethische, bei dem Choleriker und Melancholiker dagegen eine religiöse. Im vollkommen realisirten Geiste des Christenthums sind jene Einseitigkeiten und Fehler mit Begründung des idealen Temperaments aufgehoben.

Einen schon mehr zusammengesetzten Gegensatz unter den Menschen bildet die Nationalität. Auch diese hat die Erziehung zu berücksichtigen. Die Nationalität ist doppelt, einmal die natürliche. Diese scheint im Temperament zu liegen, theils in der quantitativen Bestimmtheit desselben, dem größern oder geringern Feuer der Phantasie, des Gefühls und des Strebens, theils in dem Vorherrschen eines der vier qualitativen Temperamente; und durch beides gewinnen dann auch die Talente und Bestrebungen eine gewiße vorwiegende Richtung und Färbung. Hier gilt für die Erziehung, was schon beim Temperament gesagt worden. Die andere Seite des Nationalitätsbegriffes ist die ethische; sie liegt in dem Bewußtsein der Gemeinschaft in Schicksalen, Zwecken, Leistungen und Aufgaben. Dieses Bewußtsein ist nicht allein zu ehren, sondern auch zu fördern, aber es ist von Egoismus zu reinigen und durch das höhere Bewußtsein der Menschheit und ihrer gemeinsamen Aufgabe im Sinne des Christenthums zu mildern.

Der am meisten tief- und weitgreifende, eigentlich die ganze menschliche Natur umfassende Gegensatz ist der der beiden Geschlechter. Mann und Weib sind nicht bloß durch den Bau des Körpers und dessen physiologische Aufgabe, sondern ebenso sehr von der geistigen Seite verschieden. Doch stimmen sie überein in dem allgemeinen Vernunftcharakter, und es ist nothwendig, dieses zuerst hervorzuheben. Es giebt kein Gebiet der Wahrheit, mit welchem nicht auch das Weib in die persönliche Einheit des Erkennens und Glaubens, des Wollens, der Liebe treten könnte, und keine Form und Entwicklungsstufe des geistigen Lebens, von welcher es ganz ausgeschlossen wäre. Aber freilich stehen diese Formen und Kräfte unter einander, wenn wir den männlichen Geist als den psychologischen Grundtypus annehmen, in einem etwas abgeänderten Verhältnisse, und diese Abweichung hängt allerdings mit der physiologischen Bestimmung des Weibes zusammen. Es liegt in dieser Bestimmung und in der Fähigkeit sie zu erfüllen eine Herrlichkeit, wie solche dem leiblichen Dasein des Mannes nicht gegeben ist. Denn während das Weib mit dem vollen Ernste eines Berufs und der Productivität naturbegeisterter physiologischer Arbeit leiblich und gemüthlich sich über den bloßen Standpunct des Einzelwesens auf den der Gattung erhebt zur Erzeugung neuer Individuen, so entbehrt diese Erhebung beim Manne der tieferen realen Bedeutung, seine Mitwirkung ist gleichsam nur Anregung und Aufforderung, seine gemüthliche Betheiligung dabei ist eine weniger tiefe und ernste. Erst in der pädagogischen Beziehung zu dem Geiste des Kindes gewinnt ihm das Vaterverhältnis sein volles, heiliges Gewicht. Im Manne wendet die Natur ihre höchste und edelste Kraft vorzugsweise denjenigen Organen zu, welche dem höhern Leben des Geistes, der in der Idee liegenden und von ihr ausgehenden Productivität zu dienen haben. In dieser Richtung entwickelt

sich die Vollkraft seines Nerven- und Muskellebens. Er hat die volle Productivität im Geistigen, das Weib im Leiblichen. Auch bei diesem leistet die Natur dem Geiste den unentbehrlichen Dienst zur Verwirklichung des Menschen, aber die entsprechenden Organe sind hier schwächer. In der Erfassung von Begriffen zwar, soweit sie sich an Erfahrung und Anschauung anlehnen, zeigt das Weib eine Feinheit, Klarheit und Sicherheit, die oft dem Manne fehlt, wiewohl der männliche Geist in diesem Gebiete umfassender und reicher ist; im Ideenleben aber fehlt die selbständige Productivität und damit der tiefere Ernst und die Kühnheit des aus demselben hervorgehenden besonneneren Handelns. Nur wenn die Idee im Halbdunkel des Gefühls bleibt, oder durch äußere Auctorität und gesellschaftlich geltendes Gesetz gestützt wird, oder verwirklicht als concretes Leben auftritt, wird sie zu einer realen Macht im geistigen Leben des Weibes. Der Schwerpunct des weiblichen Geistes liegt in dem, was dem Naturleben näher liegt, im Gefühl, Anschauung, Erfahrung und Erfahrungsverstande; Ideen und ideale Begriffe, wenn sie ohne Anknüpfung an vorhandenes Gefühl und ohne die Wirklichkeit und Anschaulichkeit des concreten Daseins in ihrer Selbständigkeit und Universalität dem Weibe überliefert werden, bleiben ihm ein Spiel der Phantasie und ein bloßer Schmuck des persönlichen Lebens, und werden nur allzuleicht zu einer Beförderung der Eitelkeit. — In dem Gesagten sind die Grenzen angedeutet, welche allerdings bei der weiblichen Bildung einzuhalten sind. Jedoch ist zu fordern, daß sie auch wirklich ausgefüllt werden, was in vielen Erziehungskreisen, wie wir glauben, bei uns noch nicht geschieht. Wir reden hier nicht von dem Quantum des Wissens und Könnens; dieses wird nach der geistigen Begabung, welche bei Mädchen ebenso wenig wie bei Knaben gleich ist, und nach der in Aussicht genommenen künftigen Lebenslage verschieden sein, doch, seltene Fälle ausgenommen, das Maß der Knabenbildung nicht erreichen dürfen. Wir sind nicht Lobredner amerikanischer Ueberspannungen und Emancipationsbestrebungen. Aber nur allzugerne beschränkt man sich bei Mädchen auf gedächtnißmäßige Einprägung des Wissens und mechanische Gewöhnung zum Thun, mit Vernachlässigung nicht allein des denkenden Verständnisses, sondern selbst einer sorgfältigen Pflege der Anschauung. Man giebt im Unterricht vielleicht mehr als man sollte, vernachlässigt aber die geistige Verarbeitung und bringt es bei den Zöglingen zu keinem ernsten Wahrheitsgefühl. Die Neigung des weiblichen Geschlechts zur Oberflächlichkeit, die doch bekämpft werden sollte, wird dadurch nur begünstigt, die Vorstellungen bleiben unbestimmt und werden phantastisch, die ethischen Gefühle, die nur auf dem Grunde des Wahrheitsgefühls gedeihen können, entwickeln sich unvollkommen, und Charakterlosigkeit ist die Folge. Man hat in unsern Tagen die Schulbildung für Mädchen verwerfen wollen, vielleicht geleitet durch die Erfahrung dieser Fehler und ihrer Folgen. Aber das Haus für sich allein ist in der Regel nicht im Stande, die geistigen Bedürfnisse zu befriedigen, eben so wenig wie es die dem eigentlichen Mädchenalter nothwendige strengere Zucht zu üben vermag, die in dem gesetzlich geordneten Gange der Schule und ihrer Beschäftigungen sich von selbst ergiebt. Zu launenhafter Willkür aber ist das Mädchen vermöge seiner mehr subjectiv angelegten Natur noch mehr geneigt als der Knabe. Man bessere daher nur den Unterricht, und die Erfahrung wird allgemeiner werden, daß die Schule auch für das Mädchen eine wohlthätige und unentbehrliche Ergänzung der häuslichen Erziehung ist.

B. Die Lehre von der Erziehungsmethode (die Methodologie). Wir verstehen unter Methode hier die Erziehungskunst selbst, sofern sie ausgeübt wird, das gesammte Verfahren, nicht bloß die Unterrichtsmethode, in welcher Beschränkung das Wort häufig gefaßt wird. Es fragt sich eben ganz im allgemeinen, wie erzogen werden muß, welche Kräfte und Mittel in Anwendung zu bringen, welche Ausgangs- und Zielpuncte zu nehmen, welche Wege zu gehen sind, in welchen gesellschaftlichen Formen die Erziehung zu wirken hat, damit der Zweck der Bildung, so weit dies in menschlicher Macht steht, erreicht werde. Die nächste Frage ist die nach der Haupt-

gliederung des hier zu behandelnden Stoffes. Man könnte geneigt sein im Anschluß an den umfassendsten Gegensatz in der Natur des Objects die ausführende Erziehung zu oberst in die körperliche und die geistige einzutheilen. (Niemeyer.) Allein das Leibliche fällt nicht um seiner selbst willen in ihr Bereich, sondern nur vermöge seiner Beziehungen zum Geistigen; es liegt dem Pädagogen im wesentlichen nicht näher, als umgekehrt das geistige Leben des Patienten und Pfleglings dem Arzte. Eben so wenig können wir die Altersstufen des Menschen der Gesammteintheilung zum Grunde legen (F. H. Ch. Schwarz). Ein Gesammtbild der Erziehung nach dem Entwicklungsgange des Menschen mag ansprechend und nützlich sein; aber es könnte erst am Schlusse aufgestellt werden, da es für sich allein das Einheitliche der Methode zurücktreten läßt und keinen geeigneten Platz für eine zusammenhängende Behandlung der Hauptfragen gewährt; es ist auch wissenschaftlich entbehrlich, insofern bei jeder Hauptfrage doch auf die Altersstufen, nach Maßgabe der in der Principienlehre gegebenen Begriffe derselben, Rücksicht genommen werden muß. So nehmen wir auch nicht von der Gliederung des Erziehungszweckes die Eintheilung her; auch hierbei würde sich für das Gemeinsame der Methode kein angemessener Ort ergeben. Selbst die gewöhnliche Unterscheidung von Erziehung (im engern Sinne) und Unterricht (welche auch bei Niemeyer und Schwarz herrscht, da jene andern Eintheilungsprincipien bei ihnen nur für die Erziehung die obersten sind) können wir nicht an die Spitze stellen; denn auch hier ist des Gemeinsamen nicht wenig, das die Priorität anspricht. Wir finden in dem Begriffe der Erziehung selbst als einer Thätigkeit die oberste Eintheilung. Da sie nämlich, wie oben gezeigt worden, einerseits eine bestimmte Modalität menschlicher Geselligkeit ist und als solche vor allem praktisch begründet werden muß, da sie andererseits als eine werkthätige Function den Zweck der Bildung zu erreichen hat, so ergeben sich aus diesen wesentlich verschiedenen, wenn schon durchaus in Harmonie stehenden Gesichtspuncten die zwei ersten Glieder der Eintheilung, und wir reden mithin 1. von der Erziehung in ihren persönlichen Grundkräften als einem geselligen Verhältnisse, 2. von der Erziehung als einer bildenden Werkthätigkeit. Da jedoch die Erziehung zur Erreichung ihres Zweckes einer Mehrzahl wohlgeordneter gesellschaftlicher Einrichtungen bedarf, in welchen sie sich in der Wirklichkeit des Lebens gleichsam anbaue und begründe, Einrichtungen, welche sie theils durch die Natur der menschlichen Gesellschaft von vornherein gegeben vorfindet, theils kraft der Idee ihres Zweckes und der Mannigfaltigkeit desselben fordert und hervorruft, so kommt hinzu 3. die Lehre von den Erziehungskreisen, welche zugleich die Lehre von den Modalitäten der Erziehung ist. Denn diese werden theils durch die natürlichen Grenzen der Familie als Erziehungskreises und ihrer Ergänzung, der Schule, theils durch dieselben Stufen, Arten und Voraussetzungen menschlicher Bildung bedingt, durch welche die verschiedenen Schulen und Anstalten hervorgerufen werden. Wir haben nun die Gliederung eines jeden dieser drei Haupttheile in Kürze anzugeben.

1. Die Erziehung in ihren persönlichen Grundkräften als ein geselliges Verhältnis. Jede persönliche Einwirkung des einen auf die andern setzt ein Verhältnis der Ueber- und Unterordnung voraus, soweit wenigstens als eingewirkt wird. Dies ist eigentlich ein identischer Satz; denn indem wir bestimmen, werden wir eben der Ausgangs- und Mittelpunct für den, welcher sich durch uns bestimmen läßt, d. i. wir treten in ein übergeordnetes Verhältnis. Dies findet überall statt, wo Einwirkung ist, auch unter Erwachsenen und selbst unter solchen, welche im ganzen als coordinirt betrachtet werden müßen, nur daß hier keine gänzliche und unbedingte, sondern eine theilweise und gegenseitige, nach Zeit und Umständen abwechselnde Ueber- und Unterordnung ist. Denn indem wir durch Rath und höhere Einsicht leiten, durch Zuspruch und Trost ermuthigen und stärken, ja selbst durch Bitten bewegen, so üben wir damit eine theilweise Ueberordnung. In einigen Verhältnissen des Lebens gestaltet sich diese zu einer wenigstens in Bezug auf gewiße Zwecke unbeschränkten und für die

Dauer einer gewißen Lage permanenten, und dann nennen wir sie Herrschaft. In der Erziehung ist vermöge der Alters- und Bildungsstufen, welche hier zu einem bestimmten Zwecke in Lebensverbindung treten, die Ueberordnung des erziehenden Theils wesentlich eine unbedingte und einseitige, keineswegs eine wechselseitige; sie soll eine wahre Herrschaft sein, die nicht nach dem Willen des Zöglings als solchem, sondern nur nach dem Willen und der Weisheit des Erziehers sich selbst beschränken darf und allerdings auch soll. Dies ist aber nur die eine Seite des Verhältnisses; es verbindet sich damit eine ganz entgegengesetzte, scheinbar widersprechende. Denn derjenige, welcher herrscht und pflichtmäßig herrscht, soll sich andrerseits erkennen, fühlen und wollen als den Diener desjenigen, welcher beherrscht wird, und nur um dieses Dienstes willen muß er herrschen. Dieser Dienst bezieht sich aber nicht auf die Person, wie sie ist, und auf ihren empirischen Willen — eine solche Unterordnung, wie sie bisweilen namentlich in Familien vorkommt, würde alle Erziehung aufheben —, sondern auf den Zweck, d. i. auf die Person des Zöglings, wie sie werden soll. Dieser idealen Person hat der Erzieher als solcher mit seiner ganzen Thätigkeit sich hinzugeben, und hiernach hat er, nach dem durch Liebe und Weisheit geleiteten Urtheile der Zweckmäßigkeit, auch die Ausübung jener Herrschaft frei zu beschränken.

Im besondern hat sich nun dieses untrennbare Doppelverhältnis des Erziehers zum Zögling in einer Reihe von grundwichtigen Acten oder Functionen zu bethätigen, und es sind dieses theils solche, a. in welchen der Thätigkeit des Erziehers zunächst noch keine Thätigkeit des Zöglings entspricht, theils solche, b. in welchen das Verhältnis sofort als ein gegenseitiges erscheint.

a. Zu den einseitig persönlichen Functionen des Erziehers rechnen wir

α. vornehmlich denjenigen Act der Seele, vorzüglich des Herzens, womit der Erzieher den Zögling innerlich aufnimmt in reiner activer Liebe, im Glauben, in treu nachbildender Erkenntnis, in zweckmäßig vorbildender Weisheit, nach väterlicher Art, gleichsam eine geistige Adoption, das Gelübde der pädagogischen Treue um des Kindes und um Gottes willen mit Zurücktreten aller fremdartigen Motive, auch ohne den Anspruch und die Erwartung der Gegenliebe als Belohnung für sich. Es versteht sich, daß dieser Act permanent, zu einer activen Lage des Geistes und des Herzens geworden sein muß. Er vereinigt untrennbar das Sittliche mit dem Religiösen und führt unmittelbar auch zum Beten für das Kind. An ihn schließt sich

β. was wir Sorge nennen wollen, eine gleichfalls noch persönlich-einseitige Erziehungsthätigkeit. Sie ist das ernste von Liebe und Weisheit geleitete Streben, die Lebensumstände, welche auf den Zögling Einfluß haben können, seine gesammte äußere Lage zu Gunsten des Erziehungszweckes zu beherrschen in Herbeiführung fördernder und Beseitigung nachtheiliger Momente; eine Herrschaft, die freilich niemals vollkommen sein kann.

b. Mit den folgenden Puncten geht das Erziehungsverhältnis zur Gegenseitigkeit über:

α. die Auctorität mit dem Gehorsam auf Seiten des Zöglings. Ueber diesen wichtigen Begriff hat die Pädagogik ausführlicher zu handeln; wir heben hier nur Folgendes hervor: Die Auctorität hat zwei Seiten, eine reale und eine ideale, welche jederzeit zusammenwirken müßen, jedoch so, daß bald die eine bald die andre in den Vordergrund treten kann. Die reale liegt in der persönlichen Energie und Zuversicht, in der formellen Vollendung eines ebenso besonnenen wie entschlossenen Willens. Denn alles vollendet Wirkliche übt als solches eine natürliche Macht auf die Gemüther aus und zieht das Unvollendete und Schwache zum Anschluß herbei, nicht allein, weil es Stütze und Hülfe verspricht und dem Widerstrebenden Gefahr droht, sondern auch, weil es in den Augen des kindlichen Sinnes, dem die mögliche Kluft zwischen Kraft und Wahrheit noch weniger bekannt ist, die Präsumtion des Berechtigten für sich hat. Wie groß bei Erwachsenen und Unerwachsenen der Einfluß eines formell vollendeten

Charakters ist — auch zum Bösen und Verkehrten da, wo er nicht rein ist —, wird durch die Erfahrung hinlänglich bestätigt, während der reinste Charakter, so lange er in seinem Auftreten bedenklich und unsicher ist, des vollen Einflusses entbehrt. Dennoch ist die andre, die ideale Seite der Auctorität von nicht minderer Wichtigkeit, nicht allein für die Erreichung des richtigen Zweckes, sondern auch für den Einfluß selbst. Der sich entwickelnde Zögling fühlt allmählich den Mangel des Sittlichen und achtet eine Energie nicht mehr, die nicht auf innerer Wahrheit und Reinheit beruht. Statt des Respects bleibt dann etwa nur die egoistische Furcht, deren Einfluß weder heilsam noch sicher und dauernd ist. Furcht ist allerdings eine wesentliche Begleiterin der Auctorität, aber nicht die egoistische, sondern die ethische, welche mit der berechtigten Kraft und Wirklichkeit des Lebens, mit der Macht des Guten und Wahren in Widerstreit zu treten uns abmahnt. Darum darf kein Verfahren, kein Mittel zur Geltendmachung der Auctorität angewendet werden, das nicht sittlich ist und sittlich wirkt. Hiermit verwerfen wir keineswegs die Strafe; sie ist an sich kein unsittliches Mittel, aber ihr Maß soll nie bemessen werden allein nach der gehofften Wirkung eines bloß äußerlichen Gehorsams, sie soll stets gerecht sein; und wo von dem gerechten Maße keine Wirkung zu hoffen wäre, da würde besser auf dieses Mittel für jetzt verzichtet. Es giebt keine Zeit im Leben des Kindes, in welcher die Erweckung bloß egoistischer Furcht nicht der sittlichen Entwicklung nachtheilig wäre. Der eigentliche Ort übrigens für die Theorie der Strafe ist in dem Abschnitte von der sittlichen Erziehung. Da jedoch das persönliche Erziehungsverhältnis auch von Seiten des Kindes ein sittliches ist, und sein Verhalten in demselben schon sehr früh unter den Gesichtspunct von Pflicht und Tugend fällt, so leuchtet ein, daß schon bei den Begriffen von Auctorität und Gehorsam von Strafe die Rede sein kann. Die Herbartsche Unterscheidung von Regierungsstrafen und Zuchtstrafen aber vermögen wir nicht anzuerkennen. (S. d. Art. Herbart.)

β. Als den zweiten Grundzug in dem persönlich-gegenseitigen Erziehungsverhältnis nennen wir die Freundlichkeit des Umgangs. Wir bezeichnen mit diesem auch von andern gebrauchten Namen den Geist der Liebe, insofern derselbe nicht bloß die Quelle des gesammten Verfahrens, selbst der Strenge ist, sondern auch in seinen Aeußerungen dem Zögling unmittelbar fühlbar wird und Zutrauen sowohl wie Zuneigung begründet. Dieser Geist des Wohlwollens und der Theilnahme, der uns leitet, gern und ohne Schmälerung das Gute anzuerkennen, die Schwäche mit Sanftmuth und Geduld zu tragen, gern zu helfen, der Mittheilung und der erweckten Theilnahme uns zu erfreuen, ist in seinen ebenso maßvollen wie ungekünstelten, aus der Wahrheit eines väterlichen Herzens hervorgehenden Aeußerungen keineswegs in Widerspruch mit der Auctorität. Indem er aber das Zöglingsleben durch Freude, Wohlgefallen und eine Art von Gegenliebe verschönert (wiewohl diese letztere nie der ganzen Tiefe der erzieherischen Liebe entsprechen kann, und es höchst verfehlt sein würde, in ihr den eigentlichen Halt des Verhältnisses auf Seite des Zöglings zu suchen), so giebt er dem Einflusse eine gewiße Stetigkeit und Sicherheit und dazu die Gewähr einer tiefer eingehenden persönlichen Einwirkung, wie beides von der bloßen Auctorität nicht zu erwarten ist. Insbesondere wird durch diese Freundlichkeit des Umgangs der nachfolgende Punct unterstützt.

γ. Dies ist das wirkungsvolle Band der Vorbildlichkeit und Nachfolge. Alles unvollendete Leben ist von Natur geneigt, nach dem relativ vollendeten sich zu bilden; in ihm setzt es voraus und fordert es gewißermaßen die Realität des Ideals, dessen selbständige Erkenntnis ihm noch nicht möglich ist. Der Standpunct des Erziehers ist hier ähnlich dem, welchen er in der Auctorität einnimmt, sofern diese von der idealen Seite ihrer Begründung betrachtet wird; aber die Wirkung ist hier nicht der Gehorsam, sondern die ungeforderte Nachfolge, wie dieselbe theils unbewußt in den Gefühlen, theils in bewußtem und werkthätigem Streben als Nachahmung sich geltend macht. Die Forderung eines guten Vorbildes ist selbstverständlich, nicht bloß

wegen des Zweckes, sondern auch um des persönlichen Einflusses willen. Die Verehrung, welche der Zögling seinem Meister widmet, ist schon wichtig als eine Bedingung der Auctorität; hier aber beruht alles auf ihr.

δ. Vorzugsweise auf die objective Seite des Geisteslebens, auf den Kreis der Vorstellungen und Gedanken (von da aus dann freilich auch auf die subjective) bezieht sich dasjenige gesellige Band, welches durch Mittheilsamkeit und williges Gehör begründet wird und ganz vorzüglich durch die Vermittlung des Wortes Erzieher und Zögling in dem Bewußtsein der gemeinsamen Wahrheit vereinigt. Zwar wirkt diese mit ihrer sachlichen Macht wesentlich mit, und um so mehr, je weiter die Bildung fortgeschritten ist; dennoch fallen hier zunächst persönlich-gesellige Bedingungen vornehmlich ins Gewicht. Es gehört dazu jene theils aus dem Interesse am Gegenstande, theils aus der Theilnahme am Zögling stammende gemüthliche und lehrhafte Beredtsamkeit; ein williges und inniges Eingehen, ein liebreiches und ungekünsteltes Herablassen zu der Stufe und dem Standpuncte des Hörenden; von der Seite dieses letzteren aber ein zweifelloses Vertrauen zu der Einsicht und der Wahrhaftigkeit des Mittheilenden so wie das wohlbegründete Gefühl, daß derselbe weder um kalter Regeln noch um seiner selbst willen, sondern wirklich für das Kind und zugleich erfüllt von der Sache rede und zeige.

ε. Den Schlußpunct des persönlichen Erziehungsverhältnisses finden wir endlich in dem, was wir Gemeinsamkeit des Lebens nennen. Hier kommt es auf ein Gebiet gemeinschaftlicher Zwecke, Bestrebungen und Werke an, zu welchem Erzieher und Zögling, natürlich unter Leitung des ersteren, jedoch zugleich unter freier Betheiligung und Mitwirkung des letzteren, mit einander verbunden sind. Das häusliche Leben mit seinen bestimmten Ordnungen und Werken, mit dem Geiste, der sich in ihnen abspiegelt, muß den Kindern zu einer Sitte werden, die sie lieben und ehren, zu einem Interesse, das sie theilen, soweit ihr Alter dazu fähig ist. Allgemeiner als das Haus mit seinen nicht gerade auf die Erziehung berechneten Verhältnissen ist die Schule zu einer solchen Gemeinsamkeit auch in praktischer Hinsicht geeignet. Nicht allein ihre Ordnungen können und sollen die freiere Kraft der Sitte gewinnen, sondern auch der Bildungszweck selbst, zum wenigsten das nächste Ziel des Unterrichts und der Uebung kann und soll sich zu einem von Lehrer und Schüler gemeinschaftlich erstrebten Werke gestalten. Dies ist der gute Classengeist, ohne den das Schulleben beiderseits eine schwer zu tragende Last ist und dabei doch seinen Zweck nur höchst unvollkommen erreicht. Er kann gedeihen auch ohne die künstlichen Mittel einer dem antiken Staate nachgebildeten Organisation, wodurch in früheren Zeiten ausgezeichnete Lehrer ihn zu fördern suchten.

2. Die Erziehung als eine bildende Thätigkeit. Wir waren durch die Verschiedenheit der Gesichtspuncte logisch berechtigt, die vorige Hauptbetrachtung von der jetzt folgenden zu sondern; und nicht minder verdienen die obigen Wahrheiten auch in praktischer Hinsicht eine besondere Aufmerksamkeit und Durchbildung im Bewußtsein des Erziehers, insofern sie die Grundbedingungen aller gelingenden Bildungsthätigkeit enthalten. Indessen darf nicht übersehen werden, daß der Inhalt der beiden Betrachtungen sich nicht völlig ausschließen kann. Dies liegt darin, daß die pädagogische Geselligkeit selbst wesentlich ein ethisches Verhältnis ist und als solches veredelnd wirken muß wie auf den Erzieher selbst, so auch auf den Zögling. Indem der Zögling Auctorität anerkennt, ihre sittliche Macht erfährt und Gehorsam übt, wird sein Wille dadurch zwar nicht allseitig, aber doch von einer wichtigen Seite her gebildet. Indem die Freundlichkeit und Anmuth des Erziehers („die Grazie des Lehrers“ nach Herder) in dem Zögling Wohlgefallen, Liebe, Zutrauen erweckt, so wird dies zu einer Förderung seiner Gemüthsbildung. Diese und andere Beiträge des geselligen Verhältnisses zur Erreichung des Bildungszweckes hat die Pädagogik in die Theorie der bildenden Thätigkeit aufzunehmen und an der geeigneten Stelle einzuordnen.

Diese zweite Hauptbetrachtung geht fortschreitend vom Abstracteren zum Concreteren über und vollzieht sich in folgenden Puncten. Sie faßt

a. die formalen Gesichtspuncte und allgemeinen Erziehungskategorien ins Auge, welche aus der Endlichkeit des persönlichen Daseins überhaupt sich ergeben. Sie theilen sich in zwei Gruppen. Die erste beruht auf der dem endlichen Leben eignen Verbindung des Immanenten mit dem Transcendenten, des Selbstlebens aus innerer Kraft mit dem Bestimmtwerden von oben und außen. Diese beiden Seiten haben sich zwar auf der Höhe der Bildung in der idealen Freiheit und Wahrheit des persönlichen Lebens zu versöhnen und zu vereinigen; aber, um dies zu können, müßen sie im Bildungsprocesse zunächst abgesondert sich geltend machen und mit dem Hinblick auf das höhere Ziel in der richtigen gegenseitigen Beschränkung gepflegt werden. Hier gilt also auf der einen Seite die Kategorie des Gewährenlassens in Verbindung mit der theilweise nöthigen jedoch bescheiden sich zurückhaltenden Hülfe, während die Sorge theils Nachtheiliges verhütend (jedoch ohne Aengstlichkeit) wacht, theils die äußern Bedingungen und Mittel der Bethätigung darbietet. Hier ist die Rede von der Bedeutung des Spieles und der freigewählten Beschäftigung und den Arten beider nach ihrem Werthe und nach ihrer Anwendbarkeit auf den verschiedenen Stufen. Es darf dabei die Erinnerung nicht fehlen, daß, gleichwie die Pflicht und die Arbeit nicht zu einem Spiel gemacht werden darf, so auch das Spiel und das Gebiet der aus freier Neigung hervorgehenden Beschäftigung nicht durch ein Uebermaß tendenziöser Leitung und Regelung seines wesentlichen Charakters, seiner Freiheit und seiner Poesie und damit seines besten Segens beraubt werden dürfe; ein Fehler, welcher in der Fröbelschen Erziehungsweise nicht genug vermieden zu werden scheint. — Auf der entgegengesetzten Seite liegt die bestimmende Thätigkeit des Erziehers, welche im allgemeinen eine Uebertragung des Culturlebens ist, wie und in welchem Maße die jedesmalige Altersstufe es aufzunehmen vermag. Sie bedient sich theils der subjectiven Kräfte, die in dem persönlichen Erziehungsverhältnisse liegen; theils sachlicher Maßregeln und Mittel nicht bloß der Sorge, sondern auch der unmittelbaren Einwirkung auf das Gefühl des Zöglings zur Anreizung, Nöthigung und Abwehr vermittelst der Freude und des Leides, welche Einwirkung jedoch nur in inniger Verbindung mit jenem richtig durchgebildeten persönlichen Verhältnis gesunde Frucht bringen kann; theils endlich der Wahrheit als einer objectiven allen gemeinsamen Macht, welche vorzugsweise durch das Wort sich mittheilt, aber, je jünger der Zögling ist, um so gewißer nur in dem Maße wirklich übertragbar ist, als die Person, welche sie vermittelt, nicht allein in einem sichern Bewußtsein sie beherrscht, sondern auch in reinem Interesse, in Ueberzeugung und Gesinnung von ihr beherrscht wird. Wie im besondern die Uebertragung, die Hauptkategorie aller positiven Erziehung, auf den verschiedenen Erziehungsgebieten zu geschehen habe, das führen die folgenden concreteren Abschnitte der Methodologie aus; dasselbe gilt von der sie begleitenden Unterstützung. Diese ist nothwendig, insofern die Aufnahme und Aneignung des Uebertragenen von Seiten des Zöglings Thätigkeit und Kraftanstrengung erfordert, welche, je schwächer sie noch ist, um so mehr des Beistandes bedarf. Die wesentlichste Unterstützung liegt freilich schon in der richtigen Art der Uebertragung selbst; doch hat sie noch andere Mittel, wodurch die Empfänglichkeit und das Interesse erhöht, die Kraft ermuthigt und gestärkt, die Hindernisse beseitigt werden. Es ist jedenfalls auch auf diese Kategorie ein ernstes Augenmerk zu richten, obschon wir nicht beistimmen können, wenn Schleiermacher, dessen Verdienst um die allgemeinen Kategorien unläugbar ist, gerade in ihr die Hauptkategorie zu finden glaubte.

Die andere Gruppe von Kategorien ergiebt sich aus dem Gesetz der zeitlichen Entwicklung, welcher der Mensch als endliches Wesen unterworfen ist. Darin liegt Veränderung, aber auch Dauer, die erstere, soweit das Erziehungswerk reicht, im normalen Verhalten eine aufsteigende, fortschreitende; ferner die Stetig-

keit des Zusammenhangs, wodurch das Folgende durch das Vorhergehende bedingt wird, aber auch das Vorangehende durch das Nachfolgende, insofern dieses in Gefühl, Ahnung, Hoffnung oder bestimmter Absichtlichkeit im Geist vorausgenommen wird (weshalb schon Comenius rieth, beim Unterricht einen Vorblick auf das Ganze und auf das Ziel zu gewähren): neben dieser Stetigkeit ein Auftreten wesentlich neuer Epochen, welche, wohl bedingt aber nicht völlig erklärlich durch das Vorangehende, in Kraft ihres idealen Inhalts und gemäß einem höhern Entwicklungsgesetze gleichsam sprungweise neue Anfänge bilden. Ferner ist hier das Abnorme zu nennen, dessen Möglichkeit und Wirklichkeit in unserm Leben nicht fehlt, und welches als ein formales bald im Zurückbleiben bald in allzuraschem Fortschreiten, als ein materiales im relativ oder absolut Verkehrten besteht. Aus diesen Momenten ergiebt sich für die Methode der Erziehung α. das conservative Princip, die Bewahrung, welche sowohl die Erhaltung im wesentlich Richtigen, wie auch die Sicherung der normalen Dauer jeder Lebensstufe fordert. Denn jedes Lebensalter mit seinen Unterperioden hat seinen selbständigen Werth und seine eigenthümliche Bedeutung sowohl an sich wie auch für die Gesundheit und Vollkommenheit der nachfolgenden Entwicklung und darf keineswegs nur als eine Leitersprosse zum höheren Ziele, die womöglich übersprungen werden müße, angesehen werden; einem jeden muß Ruhe und Sicherheit seines Daseins in der ihm gebührenden Dauer und das ungestörte Recht, sich auf normale Weise auszuleben, gewährt werden. Die Mittel der Bewahrung sind einmal Behütung des Zöglings, d. i. Verhütung schädlicher Einflüsse, zweitens die Stärkung seiner Kraft zum Widerstande und zur Selbsterhaltung durch angemessene Bethätigung und gleichsam Ernährung, drittens der unmittelbare Beistand in der Gefahr. Es ergiebt sich β. das progressive Princip, die Förderung. Die Mittel derselben sind einmal Vorbereitung, dann Emporhebung, letztere theils durch Maßregeln der Sorge (z. B. Versetzung in eine angemessene Lage, in die der Vorbereitung entsprechende Classe u. dgl.), theils durch unmittelbare persönliche und sachliche Einwirkung. Endlich γ. das corrective Princip, die Berichtigung und Heilung. Berichtigung nennen wir das corrective Verfahren, wo es bloß gegen objectiv Unrichtiges sich zu wenden hat, mag dasselbe im Gebiet der Vorstellungen oder im äußern Thun, z. B. bei Erlernung einer Kunst vorkommen, unter der Voraussetzung, daß das Subject dem Wahren und Richtigen überhaupt zugethan sei und aufrichtig darnach strebe. In diesem Falle ist einfach nur Uebertragung des Richtigen durch Belehrung und Vormachen nöthig. Viel schwieriger ist die Correction, wo das Verkehrte in das Innere des Subjects, in Gewohnheit, Gefühl, Meinung und Maxime desselben übergegangen ist. Hier bedarf es außer jenen Mitteln der objectiven Berichtigung einmal der Repression, um das falsche Thun zu sistiren und der Gewohnheit entgegenzuarbeiten; ferner der Demüthigung, um die Selbsterkenntnis einzuleiten; da aber die Heilung nur durch die Erreichung eines höhern Standpuncts im Bewußtsein und Streben möglich ist, so sind hier die fördernden Kräfte der Vorbereitung und Emporhebung nebst der Unterstützung anzuwenden; und, da, wenn einmal der Pfad des Normalen verlassen worden war, die Gefahr des Rückfalls nahe liegt, so sind endlich auch die bewahrenden Kräfte der Behütung und Stärkung herbeizuziehen, so daß hier die gesammte Kraft der Erziehung in eminenter Weise in Anspruch genommen wird.

b. Die Theorie der Erziehung als bildender Thätigkeit wendet sich zweitens zu den psychologischen und anthropologischen Zielpuncten, zur Bildung der drei Grundfunctionen, des Erkennens mit dem Glauben, des Wollens mit dem Handeln, endlich des Gefühls und der Begehrung mit der freipersönlichen Vollendung beider in ihrer Verbindung mit Glauben und Wollen, der gemüthlichen und praktischen Liebe. Diese Zielpuncte sind ihr zugleich, vermöge der organisch-einheitlichen Natur der Seele, eben so viele Angriffspuncte für einander und für die gesammte Bildung.

aa. Die Bildung des Erkennens oder die allgemeine Unterrichtslehre.

Hier wird zuerst die Unterscheidung von Gelegenheitsunterricht und regelmäßigem Unterricht erklärt und gewürdigt. Dann werden die allgemeinen Mittel des Unterrichts mit Beziehung auf Aufmerksamkeit, Auffassung und Aneignung abgehandelt. Sie liegen theils im Anzeigen, theils in der pädagogischen Rede (der akroamatischen sowohl wie der erotematischen), theils in der wohleingeleiteten und durchgeführten Schülerarbeit. Dann folgen die Stufen des Unterrichts, welche sich an die Unterscheidung von Anschauung, Begriff und Idee anschließen. Viertens wird die Ordnung und der Gang des Unterrichts (was vorzugsweise Methode genannt zu werden pflegt) abgehandelt. Hier kommen die Unterscheidungen des aphoristischen (wenn schon nicht planlosen), des analytischen und des synthetischen Verfahrens zur Sprache (was man das genetische genannt hat, ist uns wesentlich eins mit dem synthetischen). Die Unterrichtsfächer kommen in dieser allgemeinen Unterrichtslehre nur soweit in Betracht, als sie erläuternde Beispiele zu den angegebenen Puncten und eigenthümliche Beiträge zu den verschiedenen Zweigen allgemeiner Bildung liefern, in welch letzterer Beziehung sie auch als wirkende Kräfte bei der Abhandlung der allgemeinen ethischen Zielpuncte (s. unten bei c) zu erwähnen sind. Das Besondere der Studienpläne und der Fachmethoden kann erst in Verbindung mit den besondern gesellschaftlichen Bildungszwecken und Berufsarten im dritten Abschnitte, bei der Schulkunde, gegeben werden. Die Pädagogik als Gesammtwissenschaft kann nicht anders verfahren; sie muß jede Gruppe von Erkenntnissen an dem Orte bringen, wo dieselbe motivirt ist. Anders ist es freilich, wenn die Unterrichtslehre als besondere Wissenschaft bearbeitet wird. In dieser selbständigeren Form wird sie mit Hülfe lemmatischer Zuzüge aus der allgemeinen Pädagogik alles, was zu dem Begriffe ihres Inhalts gehört, zu zweckmäßigem Gebrauche möglichst nahe zusammen stellen und auf das Allgemeine sogleich das Besondere folgen lassen.

bb. Auch die Bildung des Wollens und Thuns wird hier von der psychologischen und anthropologischen Seite ins Auge gefaßt, obgleich immer unter der Voraussetzung des Guten als des höchsten Gesetzes. Es kommt hier zunächst auf formelle Eigenschaften an, wie Besonnenheit und Muth, Entschlossenheit und Ausdauer, Ordnung und Consequenz, Selbstbeschränkung nach der Regel sowohl der Wahrheit wie der Zweckmäßigkeit, welche zwar als Aufgaben des eigenen Strebens und der Selbsterziehung auch unter den ethischen Gesichtspunct fallen, aber zugleich von dem Erzieher als reelle Willenskräfte und Fertigkeiten ins Auge gefaßt werden müßen. Wie wichtig hier die geselligen Mächte der Erziehung sind, namentlich Auctorität, Vorbild und gemeinsames Leben, bedarf kaum der Erinnerung. An sie lehnt sich die unmittelbare Uebung des Thuns und des bestimmten Wollens in pädagogisch geordneter Arbeit, einmal der intellectuellen, deren Werth auch in praktischer Hinsicht nicht zu unterschätzen ist, aber ferner auch der gymnastischen und der äußerlich werkthätigen, damit neben der geistigen Kraft auch die Ausbildung und Beherrschung der leiblichen, neben der ideellen Seite menschlicher Thätigkeit auch die reale zu ihrem Rechte komme. Wenn es aber scheinen könnte, daß dieser Weg der Uebung nur zu einer äußern Gewöhnung führen werde, ohne den Willen als innere Kraft der Freiheit zu bilden, so ist zu erinnern, daß das äußere Thun auch die ihm gebührende innere Seite wachruft und der Zögling, indem er unter richtiger Leitung in dem Thun als solchem heimisch wird, allmählich auch die Idee der Sache, den Werth und die ideale Wahrheit derselben in Verständnis, Neigung und Gesinnung sich zu eigen macht. Doch ist hinzuzufügen, daß auch jenes „Gewährenlassen" und die frei nach Neigung gewählte Beschäftigung nebst dem Spiel, namentlich dem geselligen, für die Bildung des Willens von nicht geringer Wichtigkeit ist; ohne diese unmittelbar aus den innern Antrieben der Kindernatur hervorgehenden Bethätigungen wird die Entwicklung eines selbständigen, initiativen Willens stets unsicher und gefährdet sein. Daß endlich eine richtige Bildung des Erkennens, sofern sie das den Dingen und Verhältnissen inwohnende Gesetz zum Bewußtsein bringt und

zugleich das Gefühl belebt, die Besonnenheit sowohl wie die Kraft des Wollens und Handelns von innen heraus fördern muß, unterliegt keinem Zweifel; doch muß zugestanden werden, daß dieser Weg ungenügend ist, wenn mit Vernachlässigung der Uebung im Wollen und Thun selbst allein oder vorzugsweise auf ihm die Frucht der praktischen Bildung gesucht werden sollte.

cc. Nicht minder fällt auch die Cultur des Gefühls zunächst unter den psychologischen und anthropologischen Gesichtspunct. Zuerst ist seine Abhängigkeit vom Erkennen und Handeln hervorzuheben. Es wird erregt und belebt durch Anschauung, gemäßigt und beruhigt durch die Klarheit der Begriffe, durch die im Glauben erfaßte ideale Wahrheit zur Freiheit der Liebe erhoben. In der Arbeit und dem Kampfe des Handelns und ihren Erfolgen findet nicht nur das Selbstgefühl Stärkung und Maß, sondern auch das auf das Wahre als solches sich beziehende Gefühl Belebung und Bereicherung. Besonders großen und zum Theil unmittelbaren Einfluß auf das Gefühl übt die Geselligkeit, namentlich der gemüthliche, rein persönliche Umgang. Wo einmal persönliche Neigung entstanden ist, wird nicht allein die Mittheilung des objectiven Innern, der Gedankenwelt, hervorgerufen und schon dadurch sowie durch das Bedürfnis der Uebereinstimmung eine Gleichheit der Gefühle eingeleitet, sondern auch unbewußt und unwillkürlich assimiliren sich Gefühle, Stimmungen und Neigungen; und dieser Einfluß zur Bildung, möglicherweise auch zur Misbildung des gesammten noch nicht zur Freiheit gereiften innern Daseins ist um so größer, je jünger und unselbständiger der Empfangende ist. Wir stehen nicht an, diesen Einfluß als einen eigentlich anthropologischen und, in Bezug auf die frühesten Stadien des Lebens selbst als einen physiologischen zu bezeichnen. Denn in dem Nervensystem und von da aus auch in andern Functionen und Producten des leiblichen Lebens wird erfahrungsmäßig das Geistige in der Form unwillkürlichen Gefühls und unbewußter Tendenz niedergelegt, fixirt und aufbewahrt; und wenn nun ein Nerveneinfluß des einen auf den andern, namentlich des Stärkeren und Gereifteren auf den Schwächeren und Unselbständigeren, im Angesicht so mancher Erfahrungen wohl kaum bezweifelt werden kann, so dürfte es unläugbar sein, daß nicht allein die Abstammung des Menschen und die Ernährung des Säuglings, sondern auch das persönlich-leibliche Verbundensein im täglichen Umgange einen Einfluß, gleichsam eine Art von Bezauberung auf das natürliche Seelenleben ausüben könne, und daß es auch in dieser Hinsicht nicht gleichgültig sei, in welche Hände und an welche Brust wir unsre zarten Kinder legen.

c. Von diesen psychologisch-anthropologischen Ziel- und Angriffspuncten der Erziehung schreitet die Methodologie zu den ethischen Zielpuncten fort, durch welche die gesammte pädagogische Thätigkeit in Bezug auf Zweck und Ziel ihre Erfüllung empfängt. Wir meinen die Bildung zur Sittlichkeit, zur Religion, zur Schönheit, endlich die Berufsbildung, welche letztere als allgemeine Forderung eine Sache der Sittlichkeit und der Religion ist, in der Ausführung jedoch nach der Mannigfaltigkeit der Lebensverhältnisse und der Begabungen engere Begrenzungen verlangt und der Erziehung in gewißen Lebensstadien eine besondere wiewohl mit den allgemeinen Zwecken derselben harmonirende Färbung giebt. In die Ausführung der sittlichen, religiösen und ästhetischen Erziehung hier näher einzugehen, unterlassen wir nach den früher schon gegebenen Grundlagen und Andeutungen. Die Berufsbildung aber, abgesehen von ihren allgemeinen sittlichen und religiösen Beziehungen und von dem Einfluß der Erziehung auf Berufswahl und Selbsterkenntnis in dieser Hinsicht, überschreitet in ihrer Durchführung die Grenze dieses Hauptabschnittes und findet ihre Behandlung in dem jetzt folgenden Hauptabschnitte, der die gesammte Erziehungsthätigkeit unter besondern Voraussetzungen und in besondern gesellschaftlichen Kreisen und Einrichtungen betrachtet.

3. Von den Erziehungskreisen. Dieser Theil der Pädagogik ist in neuester Zeit (von Stoy) praktische Pädagogik genannt worden zum Unterschiede von der

philosophischen (und historischen) Pädagogik. Wir können uns diesen Sprachgebrauch nicht aneignen; uns ist die gesammte Methodologie in ihren drei Hauptabschnitten (Erziehung als persönlich-gesellschaftliches Verhältnis, Erziehung als bildende Thätigkeit und Erziehung in ihren sowohl gesellschaftlich wie teleologisch bestimmten Lebensformen, den Erziehungskreisen) ein unzerreißbares praktisches Ganzes. Denn obschon zugegeben werden muß, daß die Erziehung erst in diesen Formen als Haus-, Schul- und Anstaltserziehung sich wirklich vollziehen kann, so würden diese Erziehungskreise doch den besten Theil ihrer praktischen Bedeutung entbehren, wenn eben nicht die Wahrheit der beiden vorangehenden Hauptabschnitte in ihnen verwirklicht würde. Einen abstract ausschließenden Gegensatz des Philosophischen und Praktischen können wir aber überhaupt in der Pädagogik nicht anerkennen, weil diese gesammte Wissenschaft als Kunstlehre nach Zweck und Inhalt eine praktische, nach dem Geiste ihrer Behandlung aber eine philosophische ist, und zwar dies letztere nicht bloß in ihrer Grundlegung oder Principienlehre, auch nicht bloß in den allgemeinen Theilen der Methodologie, sondern selbst in der Lehre von jenen bestimmten Gesellschaftsformen und teleologischen Kreisen. Denn so unentbehrlich auch hier wie überhaupt in der Pädagogik die Erfahrung und die unbefangene Betrachtung und Benutzung des Gegebenen ist, so wenig wird man doch auch hier ohne eine Philosophie des Hauses und der Schule zu wohlbegründeten Urtheilen und zu einer gesunden Weiterbildung des Vorhandenen gelangen können. — Uebrigens weichen wir, abgesehen von der Verschiedenheit der Bezeichnung, auch in der Begrenzung des dritten Hauptabschnittes von jenem Denker der Herbartschen Schule ab. Er verbindet nämlich unmittelbar mit dem, was er praktische Pädagogik nennt, auch die Lehre vom Schulregiment, welche unserer Ansicht nach ein Theil ist von dem, was wir unter dem Namen der Außenverhältnisse der Erziehung als den dritten Theil der Theorie den beiden ersten Theilen, wie wir glauben mit Recht, coordiniren. Denn der Einfluß des Regiments auf die Erziehung, in Aufsicht, Regierung, Stiftung und Gesetzgebung, mag er vom Staat, von der Kirche, von den Gemeinden oder von Vereinen gehandhabt werden, so bedeutend er ist, bleibt ein mittelbarer, mithin äußerer, ist nicht ein Theil der Erziehung selbst. Andrerseits aber erstreckt er sich nicht allein auf die gesellschaftlichen Formen der Erziehung als solche, sondern auf die gesammte in denselben sich vollziehende Thätigkeit, auch auf die Grundsätze, wonach zu erziehen ist, mithin auch auf das was Stoy philosophische Pädagogik nennt; denn die Gesetzgebung schließt auch die Aufstellung eigentlich pädagogischer Regulative ein. Wenn er ein Inneres der Erziehung wäre, so würde er also als ein Theil der gesammten Methodologie zu behandeln sein; da er ein Aeußeres ist, so steht seine Theorie mit derselben in Coordination. Dies zur Rechtfertigung unserer Eintheilung.

Man wird nicht erwarten, daß wir über den dritten Hauptabschnitt der Methodologie, über die Lehre von den Erziehungskreisen hier näher eintreten. Daß hier von Haus-, Schul- und Anstaltserziehung, von Berufsbildung und den verschiedenen Bildungs- und Studienplanen, von der besondern Methode der Unterrichtsfächer mit Rücksicht zugleich auf die verschiedenen Stufen der zu erreichenden Bildung und auf abnorme Zustände der Zöglinge die Rede sein wird, bedarf kaum noch der Erinnerung.

Ebenso werden wir, wie schon oben angezeigt worden, über den Inhalt des dritten Haupttheils der gesammten Pädagogik, die Außenverhältnisse, nicht eingehend reden. Es kommen hier höchst wichtige Fragen vor, von denen nur einige, wie z. B. die der allgemeinen Schulpflichtigkeit, wenigstens bei uns Deutschen definitiv und mit Einstimmigkeit entschieden sind. Andre werden kaum schon in weiteren Kreisen bewegt, z. B. ob und wie die allgemeine Gesellschaft — nach dem Vorgange von Privatvereinen — die Erziehung überhaupt, auch die häusliche sichern und der Bewahrlosung mit gemeinsamen Mitteln entgegentreten könne und solle. Andre wieder sind Gegenstand lebhaften, ja leidenschaftlichen Streites ohne die nahe Aussicht zu einer sichern und

alle überzeugenden Entscheidung; wie z. B. die Fragen, welche auf das Verhältnis der Erziehung zum Staat, zur Kirche, zur Gemeinde oder auf den Grad und die Form der Selbständigkeit sich beziehen, die das Erziehungs- und Schulwesen in dem ihm eignen Gebiete anzusprechen haben. Der Theorie in Verbindung mit Geschichte und einer nicht oberflächlichen Kenntnis der Gegenwart gebührt es allerdings, auch zur Aufhellung solcher Puncte das Ihrige beizutragen. *) **Ernst Moller.**

Pädagogik des Alten Testaments. — Literatur. Die älteren biblischen Archäologen haben von den in die Pädagogik einschlagenden Gegenständen vorzugsweise das Unterrichtswesen ausführlich behandelt. Sie schließen sich hiebei an die Rabbinen an, die den Ursprung ihrer Schulformen in die älteste Zeit des Menschengeschlechts zurückverlegten, fast an jeden gefeierten Namen der Genesis etwas hierauf bezügliches anknüpften, besonders in den Patriarchen ihre Bildungsideale verwirklicht sahen, weiter aber auch die folgenden Perioden der alttestamentlichen Geschichte mit ihren Lehranstalten ausstatteten. Diesen rabbinischen Kram findet man am vollständigsten verarbeitet in einigen akademischen Reden von Jak. Alting: historia academiarum hebraearum; historia promotionum academicarum apud Hebraeos; studiosus hebraeus u. s. w. (abgedruckt im 5ten Bande seiner gesammelten Werke, Amsterd. 1687. S. 240 ff.), ferner in der ausführlichen Monographie des Georg Ursinus, antiquitates hebraicae scholastico-academicae 1702 (wieder abgedruckt in Ugolino's thesaurus antiquitatum sacrarum, vol. XXI). Weniges genügt, um diese Auffassungsweise zu charakterisiren. Die erste Unterrichtsanstalt ist nach ihr die schola domestica Adams; die niedern Disciplinen werden sodann von den Kainiten, die höheren von den Sethiten ausgebildet; der erste promovirte Doctor ist Henoch, denn sein Name bedeutet initiatus. Daß Japhet in Sems Zelten wohnen soll (1. Mos. 9, 27), will sagen, daß die Nachkommen Japhets in Sems Akademieen studiren werden. Unter den letzteren ragt besonders die von dem Erzvater Eber gestiftete hervor, auf welcher Abraham seine wissenschaftliche Bildung empfangen hat, und nach ihm auch Jakob, dem schon der Targum des Onkelos, in dem er aus den Hütten 25, 27. ein Schulhaus macht, ein gutes Fleißzeugniß ausstellt. Daß Abraham sich des Unterrichtswesens angenommen hat, soll aus 14, 14. erhellen, wo seine Knechte als „Geschulte" (חניכים) bezeichnet werden. Zeigen sich doch, wie Ursinus hervorhebt, schon in der patriarchalischen Zeit Spuren schulmäßigen Studiums der Logik, indem z. B. in dem Wort Abraham's 18, 25. ein Syllogismus nach der Figur celarent enthalten ist u. s. w. — Solchen von unfruchtbarer Gelehrsamkeit strotzenden Erörterungen gehen zur Seite die populären Schilderungen der musterhaften Kinderzucht, die in den Häusern der Ur- und Erzväter stattgefunden habe, Schilderungen, zu denen Hans Sachs in der bekannten „Komödie, die ungleichen Kinder Evä, wie sie Gott der Herr anredt" ein dichterisches Vorbild lieferte, und in denen sich nun namentlich die Schulreden des 16ten und 17ten Jahrhunderts zu ergehen lieben. (S. hierüber Löschke, die religiöse Bildung der Jugend und der sittliche Zustand der Schulen im 16. und 17. Jahrhundert, 1846. S. 59 ff.). Eine Wendung in der Behandlung der Sache zeigt sich erst bei Buddeus in der historia eccl. V. T. (1715, 4te Aufl. 1744), womit auch desselben introductio ad historiam philosophiae Hebraeorum 1720 zu vergleichen ist. In dem ersteren Werke, welches den literarum studiis besondere Abschnitte widmet, werden zwar noch die Fragen, wie es mit dem Schulwesen bei den Patriarchen, bei Israel während des Aufenthalts in Aegypten und während der Wanderung durch die Wüste u. s. w. gestanden habe, einer ernsthaften Untersuchung unterworfen; aber der rabbi-

*) Die Ankündigung eines vierten Haupttheils von obigem Artikel auf S. 614, „über Werth und Bedeutung des theoretischen Studiums der Pädagogik" hätte von dem Unterzeichneten getilgt werden sollen; ich bitte, dieses Versehen aus einer größeren Reise, die ich zu machen hatte, zu erklären und damit zu entschuldigen. Schmid.

nischen Tradition steht Buddeus kritisch gegenüber, und so kommen seine Erörterungen in der Regel auf ein non liquet oder ein ähnliches Ergebnis hinaus.

Um so kürzer und meistens ziemlich äußerlich wird über das israelitische Erziehungs- und Unterrichtswesen in den nun folgenden Handbüchern der biblischen Alterthumskunde gehandelt. Brauchbar, aber sehr dürftig, sind die hieher gehörigen Abschnitte in Ikens antiquitates hebraicae 1732, im dritten Theil, der de statu oeconomico handelt. In Wähners werthvollen antiquitates hebraicae 1743 wird in dem Abschnitte de eruditione Hebraeorum (Bd. II. S. 784 ff.) doch nur das spätere rabbinische Schulwesen genauer dargestellt. Jahns ausführliche biblische Archäologie, die in den zwei ersten Bänden (1797) die häuslichen Alterthümer behandelt, läßt doch gerade in dem Abschnitt von der Erziehung (Bd. II. S. 284 ff.) tieferes Eingehen vermissen. Nicht zugänglich waren mir die Monographieen: Dassov, wie die alten Israeliten ihre Kinder auferzogen haben in der Zucht und Vermahnung zum Herrn. 1735; Dumor, de scholis et academiis vet. Hebr. 1782; Parmann, de re scholastica Judaeorum 1779; desselben de sapientia Salomonis paedagogica. — In Hartmann, Die enge Verbindung des A. T. mit dem Neuen, 1831, bezieht sich die Abhandlung „von der religiösen Erziehung bei den Juden" (S. 377 ff.) fast bloß auf die spätere Zeit. — Von den neueren archäologischen Werken sind zu erwähnen: Warnekros, Entwurf der hebr. Alterthümer, umgearbeitet von Hoffmann 1832 (Cap. 40—43. 48.); Ewald, die Alterthümer des Volkes Israel 1848 (der Abschnitt „die Heiligkeit des Hauses" S. 168 ff., womit auch einige Abschnitte aus der „Geschichte des Volkes Israel" von demselben Verfasser zu verbinden sind); Saalschütz, Archäologie der Hebräer, 1855. (Bd. II. Cap. 43 und 64); Keil, Handbuch der bibl. Archäologie (Bd. II. S. 75 ff., bei gedrängter Kürze sehr gehaltvoll); de Wette, Lehrbuch der hebr. jüdischen Archäologie, 4te Aufl., bearbeitet von Räbiger 1864. (§. 260 und 267 ff.). — Von den Handbüchern der Geschichte der Pädagogik haben die alttestamentliche Pädagogik dargestellt: Schwarz, Geschichte der Erziehung, 2te Aufl. 1829, Bd. I. Abth. 1. S. 163 ff.; Cramer, Gesch. der Erziehung und des Unterrichts im Alterthum 1832, Bd. I. S. 95 ff. und Bd. II. S. 35 ff.; Wohlfahrt, Gesch. des gesammten Erziehungs- und Schulwesens 1853. Bd. I. S. 87 ff.; Schmidt, die Gesch. der Pädagogik in weltgeschichtl. Entwicklung 1860 Bd. I. S. 451 ff., und desselben Gesch. der Erziehung und des Unterrichts übersichtlich dargestellt 1863. S. 98 ff. — Hiezu kommen die Abhandlungen von Palmer „alttestamentliche Pädagogik" im süddeutschen Schulboten 1850. Nr. 20—23 und Hesler „die Pädagogik des Alten Bundes" in derselben Zeitschrift 1855, Nr. 18—20. Zu vergleichen sind auch: Rosenkranz, die Pädagogik als System 1848, §. 227—233; „das System der theokratischen Erziehung"; v. Zezschwitz, System der Katechetik, Bd. I. 1863 S. 210 ff. u. 299 f.; endlich Beer, jüdische Literaturbriefe 1857, die in der Besprechung des späteren jüdischen Erziehungs- und Unterrichtswesens zuweilen auch auf die ältere Zeit Rücksicht nehmen.

Eine Darstellung der Pädagogik des A. T., die sich auf dasjenige beschränken wollte, was das A. T. über Erziehung und Unterricht ausdrücklich lehrt und vorschreibt, würde einen ziemlich geringen Umfang einnehmen. Denn das Gesetz enthält nur wenige Bestimmungen, welche direct in dieses Gebiet eingreifen. Der Prophetie ist allerdings ein Platz in der Geschichte der Pädagogik schon durch die freilich nicht ganz passend so genannten Prophetenschulen, so wie im allgemeinen dadurch gesichert, daß die Propheten als Volkserzieher im höchsten Sinn des Wortes betrachtet werden dürfen; aber obwohl von dem Wächteramt der Propheten kein Lebenskreis des Volkes eximirt ist, so tritt doch bei ihnen, wenn es auch an einzelnen bedeutungsvollen hieher gehörigen Winken nicht fehlt, die Rücksicht auf das Familienleben und die Unterweisung der Jugend verhältnismäßig in den Hintergrund. Ein reicheres pädagogisches Material bietet die Spruchweisheit, die überhaupt den Beweis liefert, wie früher

in Israel die pädagogische Reflexion erwacht war. Im allgemeinen aber gilt von der Pädagogik des A. T. das Gleiche, was von der Theologie desselben, daß es nämlich verhältnismäßig nicht vieles in der Form eigentlicher Lehre gibt, dagegen in den geschichtlichen Thatsachen, welche es vorführt, in den Ordnungen und Lebensgestalten, die es erzeugt, eine Fülle von Lehrinhalt ausprägt. Ist doch die ganze alttestamentliche Offenbarung selbst eine große göttliche Pädagogie, ein Gesichtspunct, unter den seine geschichtliche Führung zu stellen, Israel ausdrücklich angewiesen wird (5 Mos. 8, 5.), und der ebenso wieder im Neuen Testament für die Bestimmung seines Verhältnisses zum Alten maßgebend ist (Gal. 3, 24. f.; 4, 1—7.). Wie nun z. B. die alttestamentliche Bedeutung der Ehe mehr noch, als aus den ausdrücklichen Aussprüchen hierüber, daraus zu erkennen ist, daß der Bund Gottes mit seinem erwählten Volke als ein ehlicher angeschaut wird, ebenso ist, wie das A. T. das Eltern- und Kindesverhältnis aufgefaßt wissen will und in welches Licht von ihm Weg und Ziel der Erziehung gestellt wird, vor allem zu lernen an der alttestamentlichen Idee der Vater- und Sohnschaft Gottes, an der Erziehung des Erstgeborenen, den Gott aus Egypten gerufen (2 Mos. 4, 22.; Hos. 11, 1.), an der Führung der Kinder, die er zwar, nachdem er sie großgezogen und in die Höhe gebracht (Jes. 1, 2.), um ihrer Untreue willen verstoßen (5 Mos. 32, 19. f.), aber auch so nicht aufgegeben hat, vielmehr durch das Gericht hindurch zur Wiederaufnahme in das Kindesrecht leitet (Jer. 31, 20.), bis in der freien Gotteskindschaft des Neuen Bundes das Ziel der göttlichen Erziehung erreicht ist. Im Zusammenhang mit dieser Führung des Volkes wird nicht bloß in der providentiellen Leitung jedes einzelnen ebenfalls eine göttliche Pädagogie erkannt (vergl. z. B. Ps. 32, 8.; Spr. 3, 11. f.), sondern es empfängt dorther auch alle menschliche erziehende Thätigkeit Norm und Antrieb. — Aus dem Gesagten erklärt es sich, daß die alttestamentliche Geschichte, wie Rosenkranz (S. 192) mit Recht bemerkt, von „pädagogisch interessanten Situationen und Charakteren als ewigen Exempeln" voll ist und so eine wahre Fundgrube pädagogischer Weisheit bildet. Und unter denselben Gesichtspunct, wie die geschichtliche Führung Israels, sind auch die unter diesem Volke aufgerichteten theokratischen Ordnungen zu stellen; sie alle sind, was v. Zezschwitz (S. 226) von der Beschneidung und der Taufe Johannis sagt, „pädagogische Mittel in dem großen Weltkatechumenat, den Gott in seinem Volk Israel darstellte zur Vorbereitung auf den Eintritt des Christenthums." Wir schließen hiernach in die Aufgabe der alttestamentlichen Pädagogik wesentlich auch dies ein, die göttliche Erziehungsweisheit aufzuzeigen, die in der Geschichte und den Institutionen des Alten Bundes sich ausgeprägt hat, indem erst hiedurch die Gestaltung der Erziehung in Israel in das rechte Licht tritt, wie auch in Israel selbst die pädagogische Theorie, welche einen Theil der alttestamentlichen Chokma bildet, an der Betrachtung der göttlichen Ordnungen und Wege sich entwickelt hat.

Durch das bisher Ausgeführte ist bereits auch der Standpunct angedeutet, von welchem die folgende Darstellung ausgeht. Schon in dem Namen „Pädagogik des Alten Testaments" ist ausgedrückt, daß wir es hier nicht mit einem Erzeugnis der natürlichen Entwicklung des hebräischen Volksthums, sondern mit einem Product der Offenbarung zu thun haben. Wenn auch die theokratische Erziehung an die natürlichen Lebensverhältnisse des Volkes und an die ererbte Volkssitte anknüpft, so hat sie doch als theokratische ihre Wurzel nicht in dem Naturgrund des Volkslebens, ist also nicht hebräische Nationalerziehung in dem Sinn, in dem man von einer griechischen und römischen redet, ist vielmehr den Systemen der Nationalerziehung principiell entgegengesetzt. Hat doch der natürliche Volksgeist des alten Israels aus eigenen Mitteln überhaupt auf keinem Gebiet menschlicher Cultur etwas erarbeitet, was ein wahrhaft geschichtliches Leben gehabt hätte. Auf jeden derartigen Nationalitätsruhm soll Israel verzichten. Seine Herrlichkeit hat es nur als das durch die freie Erwählungsgnade Gottes ins Dasein gerufene Bundesvolk (5 Mos. 7, 7.; 32, 6.; Jes. 43, 15., 21.; 44,

21. 24.); als Volk des Gesetzes und der Verheißung, als Rüstzeug das göttlichen Heils. Dagegen verfällt es, wo es, der göttlichen Führung widerstrebend, eigene Wege wandeln, so zu sagen naturwüchsig sich entwickeln will, einem Gerichtsbann, unter dem es statt des Bildes eines Gottesvolkes, das es in sich auszugestalten berufen ist, eben nur die Carricatur desselben darstellt, und so für die Weltvölker, denen es es gleichthun wollte, ein Gegenstand der Verachtung wird.

Wir haben hiernach keine Veranlassung, der alttestamentlichen Pädagogik eine Untersuchung über die Natureigenthümlichkeit der semitischen Völker als Einleitung vorauszuschicken. Nicht als ob wir die Offenbarung zu dem Naturgrunde, auf dem sie operirt, in ein bloß äußerliches, mechanisches Verhältnis setzen und die prästabilirte Harmonie zwischen der göttlichen Erwählung und der natürlichen Ausrüstung Israels leugnen wollten. Man kann es im allgemeinen als richtig zugeben, wenn z. B. Gust. Baur (Gesch. der alttestam. Weissagung Bd. I. S. 41 ff.) den Gegensatz indogermanischer und semitischer Geisteseigenthümlichkeit auf den Unterschied einer vorherrschend objectiven und einer vorherrschend subjectiven Richtung zurückführt, die energische Concentration der Subjectivität in dem innersten Grunde des Ich als den charakteristischen Grundzug semitischen Wesens bezeichnet und hierin nun (s. ebendas. S. 134) eine natürliche Prädisposition für die alttestamentliche Religion findet. Nur würde man das Verständnis der letzteren gründlich verfehlen, wenn man als Aufgabe der Offenbarung eben dies betrachten wollte, eine bereits vorgefundene Naturform mit göttlichem Lebensinhalt zu erfüllen, oder bereits vorhandene Keime religiöser Erkenntnis und religiösen Lebens zur Entfaltung zu bringen. Vielmehr zeugt das A. T. von einem Gegensatz, in welchen die Offenbarung zu dem natürlichen Wesen des Volkes getreten ist, es zeichnet jene „energische Concentration der Subjectivität" als eine dem göttlichen Willen widerstrebende, durch strenge Zucht zu brechende Starrheit des Eigenwillens („eine Sehne von Eisen ist dein Nacken und deine Stirne von Erz" Jes. 48, 4.); es zeigt uns in Israels Geschichte einen fortwährenden Kampf zwischen dem göttlichen Princip und dem sündigen Hange des Volkes und spricht die Schwere der in dieser Geschichte sich vollziehenden göttlichen Pädagogie in dem Worte aus: „Du hast mir Arbeit gemacht in deinen Sünden, hast mir Mühe gemacht mit deinen Verschuldungen" (Jes. 43, 24). Wie sich in Israel, was Natureigenthümlichkeit und was Werk der erziehenden Offenbarung ist, zu einander verhalten, das ist bereits ausgeprägt in der Person und der Geschichte seines Stammvaters, besonders in der Erzählung von jenem nächtlichen Kampfe am Jabok, der den Wendepunct seines Lebens bildet (1 Mos. 32, 24. ff.). In dem „Fersenhalter", der immerfort durch fleischliche Ränke der göttlichen Führung vorgreift und Gott den zähesten Widerstand entgegenstellt, bis seine Widerstandsfähigkeit gelähmt wird, der aber auch dann nicht von Gott läßt, vielmehr, nachdem die natürliche Kraft gebrochen ist, durch Flehen (vergl. Hos. 12, 5.) ihm den Segen abringt und so Israel wird, der durch die geistliche Waffe überwindende Gotteskämpfer, ist beides der natürliche und der geistliche Charakter des Bundesvolkes und der Gang seiner Geschichte vorgebildet. (Vgl. den Art. „Volk Gottes" in Herzogs theol. Realencyklopädie, Bd. XVII. S. 247 f.).

In der Darstellung der alttestamentlichen Pädagogik folgen wir im allgemeinen dem Stufengang der alttestamentlichen Geschichte, wobei es jedoch, um Wiederholungen zu vermeiden, angemessen sein wird, manches seinem Inhalt nach zusammengehörende ohne Rücksicht auf den Unterschied der Perioden zusammenzufassen. Wir gehen demnach aus von dem patriarchalischen Zeitalter, das mit der göttlichen Berufung des Therachiten Abraham beginnt und mit der Uebersiedlung der Familie Jakobs nach Aegypten schließt. Diese Vorgeschichte Israels kommt hier nicht bloß deswegen in Betracht, weil in der Erwählung Abrahams und der Aufrichtung des Verheißungsbundes die theokratische Bestimmung des Volkes wurzelt, sondern noch besonders deswegen, weil in dem patriarchalischen Lebenskreis Israel seine Vorbilder gegeben sind und hier namentlich,

mit Ewald (Gesch. des Volks Isr. Bd. I. 3. Ausg. S. 116 ff.) zu reden, die Gestalt des „vorbildlichen Hauses" uns entgegentritt. Was in der Genesis der patriarchalischen Zeit vorangeht, hat nicht specifisch israelitische, sondern allgemein menschliche Bedeutung. Doch müßen aus der Darstellung der Urgeschichte zwei Puncte hervorgehoben werden, weil sie die wesentliche Voraussetzung des vorbildlichen Hauses und so auch die bleibende Grundlage für die pädagogischen Anschauungen des A. T. bilden, wir meinen die göttliche Stiftung der Ehe und die Zurückführung der Fortpflanzung des Geschlechtes auf den göttlichen Segen. Indem nämlich das A. T. die Ehe nicht aus einer lediglich vermöge des Waltens des Naturtriebs sich vollziehenden Vermischung beider Geschlechter entspringen läßt, sondern sie als einen von Gott gestifteten Bund hinstellt, in welchem Mann und Weib zur innigsten gegenseitigen persönlichen Hingabe und Angehörigkeit sich zusammenschließen (1 Mos. 2, 18—24.), wird hiedurch der Familie von Anfang an der Charakter einer sittlichen Ordnung aufgeprägt. Daß die Ehe nach göttlicher Ordnung Monogamie sei, ist in 2, 24. (übrigens schon in 1, 27.) enthalten; der Widerspruch der Polygamie mit der göttlichen Stiftung wird auch dadurch angedeutet, daß der Ursprung derselben 4, 19. auf die Kainiten zurückgeführt wird. Die Monogamie erscheint auch als Regel im patriarchalischen Zeitalter, wie das Beispiel Abrahams, Nahors und Isaaks zeigt; daneben ist freilich die Annahme von Kebsweibern zuläßig (22, 24.; 25, 6.), nach Umständen jedoch durch den Wunsch der Ehegattin selbst herbeigeführt (16, 3.; 30, 3. 9.). Merkwürdig ist, daß die Bigamie in der Form, wie sie die Genesis dem Jakob, freilich als aufgenöthigt, beilegt, nämlich als gleichzeitige Ehlichung zweier Schwestern, später im Gesetz ausdrücklich verboten wird (3 Mos. 18, 18.). Nur in der Monogamie, die durch das ganze Alte Testament hindurch (wenn auch Vielweiberei geduldet wird) als die normale Ehe vorausgesetzt ist, ist die Stellung möglich, in welcher das A. T. die Hausmutter erscheinen läßt. Darin, daß die ehliche Beiwohnung als ein Erkennen bezeichnet wird — (der Ausdruck steht allerdings ein paarmal euphemistisch auch von lasterhafter menschlicher Vermischung, niemals aber von thierischer Begattung) — ist ebenfalls ein sittliches Moment enthalten, nämlich daß sie „ein Act persönlicher Willensfreiheit, nicht Werk blinden Naturtriebs ist, und die sittliche Selbstentscheidung zur Voraussetzung hat" (Keil zu 1 Mos. 4, 1.). Die Frucht der Ehe aber, die Kinder, durch die das Haus erbaut wird (16, 2.; 30, 3. u. a.), sind, wenn auch überhaupt alle Fortpflanzung ausgeht von dem göttlichen Schöpfungssegen (1, 22—28.), doch in besonderem Sinn eine Gabe Gottes, ein von ihm geschenkter Lohn (Ps. 127, 3.). Diese Anschauung wird vom A. T. von Anfang an, im Gegensatz gegen diejenige, welche die Kinder als ein rein natürliches Erzeugnis betrachtet, consequent durchgeführt. „Mit dem Herrn" (1 Mos. 4, 1.) gewinnt Eva den ersten Sohn, d. h. es bezeugt sich ihr in der Geburt desselben die Gottesgemeinschaft, in der der Mensch auch nach dem Falle geblieben ist; Gott ist es, der ihr in Seth einen andern Samen für den erschlagenen Abel gesetzt hat (4, 25.), der überhaupt eine Mutter fruchtbar oder unfruchtbar macht (29, 31.; 30, 2.) und der um die Leibesfrucht gebeten sein will (25, 21.; 29, 32. f.; 30, 17. 22.). Der Gottessegen bethätigt sich in zahlreicher Nachkommenschaft, gemäß dem Worte 1, 28. „seid fruchtbar und mehret euch." Daher ergeht der Wunsch an die Neuvermählte, daß sie zu 1000 mal Zehntausenden werden möge (24, 60.) und gilt ein fruchtbares Weib und eine fröhlich gedeihende Kinderschaar als die Krone irdischen Glückes (Ps. 128, 3.); wie umgekehrt Unfruchtbarkeit als eine schwere göttliche Fügung (1 Mos. 16, 2.; vgl. 1 Sam. 1, 6 f.), ja als eine Schmach für die Frau (1 Mos. 30, 23.), Kinderlosigkeit als das größte Unglück für das Haus betrachtet wird. Im Zusammenhang mit dieser Anschauung steht, daß die Verhinderung der Fruchtbarkeit als ein todeswürdiger Greuel behandelt wird (38, 9. f.), so wie daß von der im Heidenthum weit verbreiteten Sitte des Tödtens und Aussetzens der Kinder, um der Zunahme der Familiensorge zu wehren, im israe-

litischen Alterthum keine Spur sich findet. (Vergl. Philo, de Spec. leg. ed. Mang. II. 318. Tac. hist. 5, 5.). Die Aussetzung des Moses, die eben nur ein Versuch der Rettung des Kindes war, kann natürlich nicht hieher gezogen werden; Hiob 3, 11. ff. und Ezech. 16, 15. aber beweisen nichts für israelitische Sitte. Da Aussetzung der Töchter als altarabische Sitte erwähnt wird, so kann man in der letzteren Stelle mit Hitzig eine Anspielung darauf finden, wie es bei der Geburt eines Beduinenkindes, zumal eines Mädchens zuweilen zugehen mochte.

Doch seine volle Bedeutung gewinnt der Kindersegen erst auf dem Boden des Verheißungsbundes. Drei Stücke befaßt die dem Abraham gegebene und den folgenden Patriarchen erneuerte göttliche Verheißung: daß eine Nachkommenschaft zahllos „wie die Sterne des Himmels und wie der Sand am Meer“ von ihnen ausgehen soll, daß dieser Nachkommenschaft das Land Canaan zum bleibenden Besitz soll verliehen werden, endlich daß in der Nachkommenschaft Abrahams sich segnen sollen alle Geschlechter der Erde (1 Mos. 12, 2. ff.; 15, 5. 18.; 17, 5. ff.; 18, 18.; 22, 15. ff.; 26, 3. f.; 28, 13. f.). Da es sich hiernach in dem Verheißungsbunde nicht um einen individuellen Heilsbesitz, sondern um eine an der Nachkommenschaft zu erfüllende Heilshoffnung handelt, so bestimmt sich das Verlangen, Kinder zu bekommen, zum „Suchen des Gottessamens“ (Mal. 2, 15.), der Erbe des den Vätern zugesagten Segens werden soll, und wird jedes Kind, wird namentlich ein reicher Kindersegen zum Unterpfand, daß Gott seine Verheißungen zur Erfüllung bringt. Wie verschieden ist dieses Interesse von dem des Hindu, für den der Besitz von Kindern und die Bewahrung des Stamms deswegen vom höchsten Werth ist, weil von den Todtenopfern der Nachkommen der Zustand der verstorbenen Voreltern abhängt! (Vgl. die Bemerkungen Hegels in der Rec. von Humboldts Schrift über die Bhagavadgita, ges. W. Bd. XVI, S. 368 f.).

Der Grund zu dem Heilsvolk der Zukunft wird so gelegt, daß die Unabhängigkeit der göttlichen Erwählungsgnade von menschlichem „Wollen und Laufen,“ thatsächlich ins Licht gestellt und auf Seiten des Menschen als Bedingung der Glaube gefordert wird, der nicht sieht auf die Wege der Natur, sondern das Verheißungswort ergreifend alles von der Macht und Treue des Bundesgottes erwartet. Darum muß Abraham, der Vater der Völkerschaar, kinderlos bleiben bis ins hohe Alter, und darf nicht der nach menschlichem Rath erzeugte Sohn der Hagar Träger der Verheißung sein; sondern erst, nachdem die Beschneidung eingesetzt ist, wird durch die Machtwirkung des Elschaddai, der auch die Natur seinem Heilszweck dienstbar macht, der Erbe der Verheißung geboren. Und wieder macht in der Art und Weise, wie schon vor der Geburt über die Lebensstellung der Zwillingssöhne Isaaks entschieden und Jakob zum Träger der Verheißung erkohren wird (25, 20—23.) die Freiheit der göttlichen Berufung sich geltend. Auch in dem spätern Verlauf der heiligen Geschichte kommt es wiederholt vor, daß Söhne, die zu besonderen göttlichen Rüstzeugen bestimmt sind, ihrer Mutter erst nach längerer Unfruchtbarkeit geschenkt werden, so wie, daß mit der physischen Zubereitung des Kindes im Mutterschoß bereits die Ausrüstung desselben für den ihm vermöge göttlicher Erwählung zugewiesenen Beruf sich verknüpft. In ersterer Beziehung ist an die Beispiele Josephs, Simsons, Samuels, des Täufers Johannes, in letzterer an Stellen, wie Jer. 1, 5. (vgl. Gal. 1, 15.); Jes. 49, 1.; Luc. 1, 15.; so wie an die allgemeinere Aussage Ps. 139, 16. zu erinnern. — Welche pädagogische Consequenzen sich von diesen Voraussetzungen aus ergeben, wird erhellen, wenn wir nun den Lebensgang des Kindes im patriarchalischen Hause verfolgen, wobei wir mit den Berichten der Genesis einiges zur Vervollständigung und Erläuterung dienende aus andern Büchern des A. T. verbinden.

Die mit dem neugeborenen Kinde vorgenommenen Handlungen sind Ezech. 16, 4. angegeben. Einer Erläuterung bedarf unter denselben nur die Einreibung des Kindes mit Salz. Man streitet darüber, ob dieser, übrigens auch bei andern alten Völkern vorkommende Brauch, bloß einen diätetischen Zweck hatte, nämlich die Haut des Kindes

trocken und fest zu machen (so Hieronymus und die Rabbinen; vergl. auch Galen. de sanit. I, 7.), oder ob es ein religiös-symbolischer Act war, durch den — gemäß der erhaltenden, vor Fäulnis schützenden Kraft des Salzes — Hoffnung und Wunsch des lebenskräftigen Gedeihens des Kindes ausgesprochen wurde. Es ist schon vermuthet worden, daß der Ursprung der zu dem katholischen Taufritus gehörigen datio salis auf diesen Gebrauch zurückzuführen sei. Daß in Bezug auf das neugeborene Kind nach patriarchalischer Sitte ein der römischen Susception zu vergleichender Act der Anerkennung von Seiten des Vaters erfolgte, läßt sich aus 1 Mos. 50, 23. (vgl. 30, 3.), Hi. 3, 12. nicht sicher abnehmen. Die religiöse Weihe des männlichen Kindes lag jedenfalls erst in der Beschneidung, die nach 1 Mos. 17, 12. am achten Lebenstage zu vollziehen war, also nach Ablauf der Zeit, in welcher die Mutter (3 Mos. 12, 2.) und darum wohl auch das von ihr genährte Kind als unrein betrachtet wurde. (Aus demselben Grunde wurden auch Thiere erst mit dem achten Tage opferfähig 2 Mos. 22, 29.; 3 Mos. 22, 27.). Nach anderer Ansicht (so Kurtz, Gesch. des Alten Bundes Bd. I. S. 187) wäre der Tag nach Ablauf des ersten siebentägigen Zeitkreises gewählt worden, um anzudeuten, daß mit der Beschneidung ein neuer Anfang gesetzt sei. — Ueber den geschichtlichen Ursprung und die Bedeutung der Beschneidung möge hier nur folgendes bemerkt werden. Daß dieselbe bei einigen Völkern Vorderasiens und Afrikas, aber, wie es scheint, nicht bei solchen japhetischen Stammes, uralte Sitte war, darf als gewiß angenommen werden; daß Abraham dieselbe während seiner Anwesenheit in Egypten kennen lernte, ist nicht unwahrscheinlich, und es hat diese Vermuthung immerhin mehr für sich, als die der Erzählung 1 Mos. C. 34. widersprechende Hypothese, welche in der Beschneidung eine altcananäische Sitte sieht. Uebrigens läßt sich für die alttestamentliche Bedeutung der Beschneidung aus der Vergleichung des heidnischen Gebrauchs kein sicherer Aufschluß gewinnen. Am wenigsten darf sie, wie häufig geschehen ist, in eine Linie mit den in den vorderasiatischen Culten üblichen Verstümmlungen gestellt werden, als ob sie nur eine mildere Form der letzteren wäre. Es ist sogar gewagt, sie als heidnischen Gebrauch unter diesen Gesichtspunct zu stellen, sofern jene Verstümmlungen die Aufopferung der Zeugungskraft zu Ehren der Gottheit bezweckten, der Beschneidung aber vielmehr die entgegengesetzte Wirkung, nämlich die Steigerung der Zeugungskraft, zugeschrieben wurde. (Philo, de circumcis. II, 211.). Das Alte Test. aber gestattet diese Deutung der Beschneidung noch weniger, da nach ihm jede Verstümmlung ein Greuel ist, der von dem Bundesvolke ausschließt. (5 Mos. 23, 2.). Auch darauf, daß die Beschneidung in diätetischer Beziehung als der Reinlichkeit dienend betrachtet wurde (Herod. II, 31) ist im A. T. nirgends Rücksicht genommen; doch läßt sich hieraus um so leichter erklären daß sie als Reinigungssymbol verwendet wurde. Indem nämlich die Beschneidung nach 1 Mos. Cap. 17 das Abzeichen des von Gott mit Abraham und seinem Geschlecht aufgerichteten Bundes ist, indem sie so sehr als unerläßliche Bedingung für die Angehörigkeit an den Verband des Bundesvolkes gefordert wird, daß sie sogar auf die zum Hause gehörigen Knechte andern Stammes ausgedehnt und ihre Unterlassung mit Ausrottung aus dem Bundesvolke bestraft werden soll: so ist ihre Bestimmung offenbar die, die natürliche Unreinigkeit aufzuheben, die den Menschen zum Eintritt in die Bundesgemeinschaft mit Gott unfähig macht. Hat sie auch vermöge der Form, in der sie vollzogen wird, die besondere Bestimmung, die Fortpflanzung des Bundesvolkes zu heiligen, weshalb sie, wie bereits angedeutet worden ist, vor der Zeugung Isaaks, des Sohnes der Verheißung, eingesetzt wird: so wird doch durch den Act, der die geschlechtliche Function reinigt, zugleich die Weihe des ganzen in ihr culminirenden natürlichen Lebens vollzogen. Sie ist, wie sie Ewald bezeichnet hat, ein Leibesopfer, bei dem, wie dies auch bei andern Opferarten vorkommt, der Theil für das Ganze eintritt. Daß aber durch sie vermöge des Blutes, das bei ihr fließt, der göttlichen Gerechtigkeit eine Sühne für die angeborene Schuld dargebracht werde, läßt sich, so ansprechend

der Gedanke ist, aus dem A. T. nicht beweisen. In 1 Mos. 17, 14. liegt hievon nichts, denn die dort gebotene Ausrottung des Unbeschnittenen ist als Strafe des Bundesbruchs zu betrachten. Ebenso wenig beweist die für diese Ansicht besonders in Anspruch genommene Erzählung 2 Mos. 4, 24. ff. Denn nach dieser holt Zippora die unterlassene Beschneidung an ihrem Sohne nach, nicht um diesen, sondern um ihren Mann aus der Lebensgefahr zu retten, in die er wegen der Uebertretung des Beschneidungsgebotes gekommen war; und sie will, indem sie ihren Mann als Blutbräutigam bezeichnet, sagen, daß sie durch das Blut ihres Sohnes ihn aufs neue als Gatten erkaufen müße. Wenn nach anderer Auslegung der Stelle der Name Blutbräutigam auf den beschnittenen Sohn bezogen und der Beschneidungsact hiernach als eine Verlobung des Kindes mit Gott gefaßt worden ist, so scheint wenigstens der der Beschneidung untergelegte Gedanke richtig. Es liegt nahe, auf das unter dem Messer der Beschneidung wimmernde Kind jene Darstellung der Bundesschließung Ezech. 16, 6. ff. anzuwenden: „ich sprach zu dir, da du so in deinem Blute lagest: du sollst leben. — Und ich gelobte dir's, und begab mich mit dir in einen Bund, daß du solltest mein sein." Und doch hat es seinen guten Grund, daß das A. T., während es so oft das Bundesverhältnis Gottes zu seinem Volke unter dem Symbol des Brautstandes und der Ehe darstellt, von der Aufnahme des einzelnen in diese Bundesgemeinschaft derartige Ausdrücke nicht gebraucht. Denn die Beschneidung stiftet nicht ein unmittelbar persönliches Gemeinschaftsverhältnis zwischen Gott und dem Menschen, sie wirkt nicht als individuelles Gnadenmittel. Wie sie hinsichtlich dessen, der sie empfangen soll, keine innerliche, auf die religiös-sittliche Gesinnung sich beziehende Forderung stellt, sondern lediglich die durch leibliche Abstammung oder (bei geborenen Heiden) die durch äußerliche Einverleibung in den nationalen Verband herbeigeführte Angehörigkeit an das Bundesvolk voraussetzt: so ist sie auch kein Vehikel für Heiligungskräfte; sie sichert dem einzelnen nur seinen Antheil an den Verheißungen, deren Träger der erwählte Stamm ist, an den Heilsgütern, die dem Volk als solchem verliehen sind. (Vergl. über diesen für die Bestimmung des Verhältnisses der Beschneidung zur christlichen Taufe wesentlichen Punct v. Zezschwitz S. 222 f.). Dagegen stellt die Beschneidung an den, der sie empfangen hat, ethische Forderungen. Sie verpflichtet ihn zum Gehorsam gegen den Gott, dessen Bundeszeichen er an seinem Leibe trägt, zum unsträflichen Wandel vor ihm (1 Mos. 17, 1.), und vermöge dieser an sie geknüpften Verpflichtung wird sie selbst Symbol der Erneuerung und Heiligung des innern Menschen; weshalb das A. T. die natürliche Unempfänglichkeit des Menschen für das Göttliche als ein Unbeschnittensein des Herzens (3 Mos. 26, 41.; Jer. 9, 25.; Ezech. 44, 7.), die Hingabe des Innern an Gott als ein Abthun der Vorhaut oder als Beschneidung des Herzens (5 Mos. 10, 16.; 30, 6.; Jer. 4, 4.) bezeichnet. — Passend wurde mit der Beschneidung die Ertheilung des Namens verbunden, was allerdings ausdrücklich erst Luc. 1, 59.; 2, 21. erwähnt wird, aber doch bereits aus dem Zusammenhang von 1 Mos. 17, 5. mit dem folgenden und aus 21, 3. f. vermuthet werden kann, wenn auch in 29, 32. ff.; 30, 6. ff.; 35, 18.; 1 Sam. 1, 20. die Benennung des Kindes sogleich mit der Geburt in Zusammenhang gebracht wird. Die Namengebung war, wie die angeführten Stellen und viele andere zeigen, im biblischen Alterthum weniger Sache conventioneller Willkür; häufig wurde in den Namen die persönliche Bedeutung und Lebensstellung ihrer Träger ausgeprägt oder die Erinnerung an Wünsche und Hoffnungen der Mutter und an bedeutungsvolle zur Geburt des Kindes in Beziehung stehende Ereignisse fixirt. Daß man die Namengebung vielfach als religiösen Bekenntnisact betrachtete, zeigen die zahlreichen alttestamentlichen Personennamen, welche Aussagen über Eigenschaften Gottes, über sein Verhältnis zum Bundesvolk, über sein mächtiges, gerechtes und gnädiges Walten enthalten, ferner Dank, Hoffnung, Flehen zu Gott aussprechen. (S. das Nähere in dem Artikel über die biblischen Namen in Herzogs theol. Realencykl. Bd. X, 139 ff.).

Für die Mädchen wird weder bei der Einsetzung der Beschneidung, noch später eine religiöse Weihe angeordnet. Es hängt dies mit der unselbständigen Stellung des Weibes zusammen, vermöge welcher es nur als Genossin des Mannes, als Gattin und Mutter, eine Bedeutung für das Volks- und Bundesleben hat. (S. Kurtz, Gesch. des Alten Bundes, Bd. I, 188). Die Namengebung soll bei den Mädchen bei der Entwöhnung erfolgt sein. Die Entwöhnung der Kinder wurde nämlich als Familienfest begangen (1 Mos. 21, 8.). Nach den Rabbinen pflegte sie nach Ablauf des zweiten Jahres stattzufinden; doch scheint 1 Sam. 1, 23. ein späteres Alter vorauszusetzen und 2 Macc. 7, 27. wird eine dreijährige Säugezeit erwähnt. Das Stillen war nicht durchaus Sache der Mutter; schon in der patriarchalischen Zeit wird eine Amme erwähnt (1 M. 24, 59. 35, 8.), die, wie man aus diesen Stellen sieht, in der Familie verblieb und wie ein Glied derselben behandelt wurde. Es entspricht dies der würdigeren Stellung, welche überhaupt die dienende Classe in dem patriarchalischen Hause einnimmt; eine Stellung, die derselben in Israel, wenigstens im Vergleich mit den Verhältnissen der Sklaven bei andern alten Völkern, auch in der späteren Zeit geblieben ist. (S. hierüber den Art. Sklaverei bei den Hebräern in Herzogs theol. Encyklop. Bd. XIV, 464 ff.) Wie das Verhältnis der Herrschaft zu den Dienenden durchdrungen von dem sittlichen Geist der Familie zu einem wirklichen Pietätsverhältnis sich gestaltete, ist in dem Bilde des vertrauten Knechtes Abrahams (1 Mos. C. 24), der wahrscheinlich eine Person mit dem Eliezer 15, 2. ist, schön gezeichnet. Indem überdies nach C. 17 die Knechte, sowohl die im Hause geborenen, als die aus der Fremde erkauften, beschnitten werden mußten, traten sie ein in die Bundespflichten und die Bundesrechte, und das Haus bildete demnach mit allen seinen Genossen ein durch das Band der Religion zusammengehaltenes und geheiligtes Gemeinwesen. Das Haupt desselben, der Hausvater, ist zugleich der priesterliche Vertreter der Familie, der Opfer und Anbetung vollzieht, über der religiösen Reinheit des Hauses zu wachen hat (vgl. 35, 3. ff.) und darum darauf bedacht sein soll, jeden Schuldbann, der durch Versündigung der Familienglieder über das Haus gebracht werden könnte, abzuwenden; in welcher Hinsicht besonders auch die in die patriarchalischen Lebensverhältnisse versetzende Schilderung des Buches Hiob 1, 5. zu vergleichen ist. Die Forderung der kindlichen Ehrfurcht dem Vater gegenüber wird als etwas selbstverständliches behandelt; es tritt dies, wie Ewald (Alterthümer S. 170) richtig bemerkt, besonders auch darin hervor, daß unkindliches, zuchtloses Wesen durch die Erzählung 1 Mos. 9, 20—27. einfach als cananäisch, also nicht-israelitisch gebrandmarkt wird. Ebenso treffend hat Ewald (Gesch. Isr. Bd. I. 3. Ausg. S. 420) in der Zeichnung der Persönlichkeit Isaaks seinen kindlichen Gehorsam und ruhigen Gang sogar in den Opfertod auf des Vaters Willen als charakteristischen Zug von vorbildlicher Bedeutung hervorgehoben.

Welche Aufgabe nun in diesem patriarchalischen Hause der Erziehung der Kinder gesteckt ist, das ist zusammengefaßt in dem göttlichen Worte über Abraham 18, 19.: „ich habe ihn erkannt (d. h. in aneignender Liebe auserſehen), daß er gebiete seinen Söhnen nach ihm, daß sie bewahren Jehovas Weg, zu thun Gerechtigkeit und Recht, auf daß Jehova kommen lasse über Abraham, was er über ihn geredet hat." Also zum Gehorsam gegen den göttlichen Willen und zum Wandel in Recht und Gerechtigkeit sollen die Söhne angehalten werden, auf daß ein Volk heranwachse, an welchem der göttliche Erwählungsrath mit seinen großen Verheißungen zur Erfüllung kommen könne. Da Gott dem Abraham Nachkommenschaft eben für den Zweck geschenkt hat, daß sie Trägerin des Heilsberufs sei, so sind die Kinder, was schon durch ihre Beschneidung versiegelt wird, vor allem als Gottes Eigenthum zu betrachten und hat das menschliche Vaterrecht dem Gottesrecht an sie sich unbedingt unterzuordnen. Dieser Gedanke ist in der patriarchalischen Geschichte am bestimmtesten ausgeprägt in der Erzählung von der Opferung Isaaks (Cap. 22). Es ist hier nicht der Ort, dieses wichtige Stück allseitig zu beleuchten; wir fassen nur die pädagogische Bedeutung des

Vorgangs ins Auge. Derselbe steht unverkennbar in Beziehung zu den cananäischen Kinderopfern. (S. hierüber Kurtz a. a. O. S. 212 f.) Die Verwerflichkeit dieser wird thatsächlich ausgesprochen, indem die Opferung Isaaks gehemmt und dem Menschen das Opferthier substituirt wird. Aber daß die in jenen Greueln sich kundgebende Anerkennung des göttlichen Eigenthumsrechts in Bezug auf die Kinder, daß die Bereitwilligkeit, dieses theuerste Gut Gott hinzugeben, auch auf dem Boden der Offenbarung, nur in anderer Weise gefordert werde, das lehrt der Gang der Erzählung dadurch, daß die Verhinderung des Opfers erst eintritt, als Abraham zur Vollziehung desselben zu schreiten sich anschickt, es also im Geiste bereits vollendet ist, wozu nun noch die ausdrückliche göttliche Approbation des Gehorsams Abrahams kommt. — Welche Schranken dem Verfügungsrecht der Eltern über die Kinder gezogen sind und wie, um auch wider elterliches Gutdünken seinen Rath durchzuführen, Gott selbst als Pädagog eingreift, lehrt die Geschichte Isaaks und Jakobs. Die Tendenz dieser Erzählung geht nämlich darauf, die Unabhängigkeit des göttlichen Erwählungsrathes (und zwar auch in Bezug auf natürliche Ordnungen, wie das Erstgeburtsrecht, die sonst in ihrer Geltung anerkannt werden) darzuthun, sodann die Sicherheit erkennen zu lassen, mit welcher die göttliche Führung, obwohl menschlicher Eigenwille sie durchkreuzt, ihrem Ziele entgegenschreitet und hiebei sogar menschliche Sünde sich dienstbar zu machen weiß, nur daß diese nichtsdestoweniger an ihrem Urheber gerichtet wird. Daß man häufig in verfehltem apologetischem Streben die hinterlistigen Ränke Jakobs und seiner Mutter zu beschönigen gesucht hat, beruht auf völliger Verkennung des innern Zusammenhangs der Erzählung. Was Jakob an seinem Vater gesündigt hat, wird ihm vergolten, nicht bloß in den schweren Erfahrungen seiner Fremdlingschaft in Mesopotamien, sondern auch in dem Jammer, den später seine Söhne ihm bereiten, wobei auch das, was er in Josephs Erziehung gefehlt hat, seine Strafe findet. Aber in dem allem steht das Ziel der göttlichen Führung unverrücklich fest: „ich werde dich nicht lassen, bis ich gethan, was ich dir geredet habe" (28, 15.). Und wie zeugt doch die Gestalt des greisen Patriarchen von jener „friedsamen Frucht der Gerechtigkeit", die nach Hebr. 12, 11. das Resultat der göttlichen Erziehungsgymnasie ist. — Wir werfen endlich noch einen Blick auf den an den Schluß der patriarchalischen Geschichte gestellten prophetischen Spruch Jakobs (C. 49), in welchem dieser als Testator den von seinen Söhnen entsprossenden Stämmen ihre Loose austheilt. Der Glaube an die Wirksamkeit elterlichen Segens oder Fluches, daß, wie Sir. 3, 11. gesagt wird, des Vaters Segen den Kindern Häuser baut, aber der Mutter Fluch sie niederreißt, gehört bekanntlich nicht bloß dem A. T. an, findet aber in diesem seine besondere Begründung theils in der göttlichen Weihe, die auf der elterlichen Auctorität ruht, wozu noch im vorliegenden Fall die persönliche Würde des Patriarchen kommt, theils in der Anschauung von der im menschlichen Leben waltenden göttlichen Vergeltungsordnung. Aber eben in den Gesetzen der letzteren und überhaupt in dem in voller Freiheit seine Wege durchführenden göttlichen Rathe finden Segen und Fluch der Eltern auch ihre Schranken. Sie sind keine Bannsprüche, denen, wie sich im Heidenthum diese Vorstellung findet, für sich die Macht einwohnt, segnende oder rächende Gewalten in Bewegung zu setzen; sondern sie haben Realität, eben sofern sie den göttlichen Rathschlüssen dienen, die nach Umständen in ganz anderem Sinne, als der Segnende oder Fluchende es meinte, sich erfüllen. Dieses zeigt sich bereits in dem Segen Isaaks (Cap. 27); besonders lehrreich aber ist in dieser Hinsicht das Vermächtnis Jakobs. Der Patriarch verfährt nicht in willkürlicher Weise; ihm wird, wie Herder gesagt hat, „der Sinn vom Himmel gestärkt, das schlafende Schicksal in der Seele seiner Söhne zu bemerken und das Buch desselben in ihren einzelnen Charakterzügen und Handlüngen aufzublättern." Mit andern Worten, es sind ethische und psychologische Motive, von denen Fluch und Segen getragen ist, vor allem der erstere, der über die nach dem Recht der Natur zu bevorzugenden drei ältesten Söhne um der begangenen

Frevel willen ausgesprochen wird. Aber die geschichtliche Erfüllung wendet den über Levi ergangenen Fluch in Segen, nachdem der wild aufflammende Eifer, der den natürlichen Charakterzug dieses Stammes bildet, sich in den Dienst der Ehre Gottes (2 Mos. 32, 26. ff., vgl. 5 Mos. 33, 9.) begeben gelernt hat. Unter den Segenssprüchen schwingt sich am höchsten der über Joseph, den geliebtesten unter den Söhnen, auf den der Vater bereits (48, 5. f.) in dem ihm zugewiesenen doppelten Stammtheil das von Ruben verscherzte Erstgeburtsrecht übergetragen hat (s. 1 Chron. 5 [6], 2). Aber den sonst ebenfalls mit der Erstgeburt verknüpften Principat muß er Juda weissagen, und merkwürdiger Weise wird später im Gesetz (5 Mos. 21, 15—17.) selbst die materielle Bevorzugung, die Jakob dem Sohne der geliebten Gattin zu Theil werden läßt, ausdrücklich verboten.

Ueber den größten Theil des Zeitraums, welchen Jakobs Geschlecht in der Fremdlingschaft Egyptens zubrachte, geht der biblische Bericht schweigend hinweg. Denn jener stille Vermehrungsproceß, durch den sich die Familie zu einem Volke von 12 Stämmen ausbreitete, bot nichts, was sich für das Volk als geschichtliche Erinnerung fixirt hätte. Epochemachend wurde erst die Hemmung desselben durch den grausamen Druck, mit dessen Schilderung das 2. B. Mosis den Faden der Erzählung wieder aufnimmt. Ueber den Zustand des Volkes am Ende seines egyptischen Aufenthalts möge hier nur folgendes bemerkt werden. Theilweise mag dasselbe in Gosen bei der nomadisirenden Lebensweise der Stammväter geblieben sein. Da es aber in festen Sitzen, theilweise selbst in Städten angesiedelt war, wobei Egypter und Israeliten unter einander wohnten (2 Mos. 3, 22; 12, 33. ff.), so machte es auch einen Anfang im agrarischen Leben (s. 5 Mos. 11, 10. in Verbindung mit 2 Mos. 1, 14.; 4 Mos. 11, 5.) und konnte auch im übrigen von der in jener Zeit bereits weit gediehenen egyptischen Cultur nicht unberührt bleiben. Während z. B., um nur einen Beleg hiefür anzuführen, der Pentateuch im patriarchalischen Zeitalter noch keine Spur von Ausübung der Schreibkunst aufweist, wird diese bei dem aus Egypten ziehenden Volk als vorhanden vorausgesetzt, was schon der Name der aus dem Volke genommenen Beamten שֹׁטְרִים d. h. Schreiber (2 Mos. 5, 14. a. a.), beweist. In Egypten war ja, wie die Denkmäler lehren, das Schreiben damals eine längst hergebrachte Sache. Die bürgerliche Verfassung des Volkes hatte sich, da die Familienangehörigen zusammenhielten, auf genealogischem Wege entwickelt, was dem Naturcharakter des Semitismus entspricht, dem das intensive Stamm- und Familieninteresse eigenthümlich ist. Die Stämme, welche von den Söhnen Jakobs ausgegangen waren, hatten sich in Geschlechter, diese wieder in Vaterhäuser verzweigt; an der Spitze derselben standen Fürsten (2 Mos. 34, 31.; 4 Mos. 1, 16. u. a.), auf diese folgten die Vorsteher der Geschlechter und der Vaterhäuser. Aus diesen Stamm-, Geschlechts- und Familienhäuptern sind wahrscheinlich die Aeltesten hervorgegangen, die 2 Mos. 3, 16.; 4, 29. als die Vertreter des Volkes erscheinen. (S. über diesen Gegenstand besonders Keil, bibl. Archäol. Bd. II. §. 140 und 143.) Was den religiösen Zustand betrifft, so war bei der Masse des Volkes die reinere Gottesverehrung durch Abgötterei zurückgedrängt; dies erhellt theils aus den ausdrücklichen Zeugnissen Jos. 24, 14.; Ezech. 20, 7. ff.; 23, 3. 8. 19., theils aus den abgöttischen Culten, welchen das Volk während der Wanderung durch die Wüste sich hingab (2 Mos 1, 32.; 3 Mos. 17, 7.; Am. 5, 26.). Die Erinnerung an den Gott der Väter, von der z. B. der Name der Mutter des Moses Jochebed (d. h. cujus gloria est Jehova) Zeugnis ablegt, mußte bei dem großen Haufen erst wieder geweckt werden. Daß, wie auch Hasse (Geschichte des Alten Bundes 1863. S. 22 f.) die Sache darstellt, unter den schweren Leiden das israelitische Nationalgefühl erwachte und nun das Volk sich an die Verheißung klammerte, aus dem heidnischen Wesen, in das es versunken war, sich aufraffte und zu seinem Gotte wendete, stimmt nicht zu der Erzählung des Pentateuchs (vgl. auch die Auffassung derselben

Ap. Gesch. 6, 25. ff.). Einem ohne Erbarmen hingeworfenen, hülflos in seinem Blute liegenden Kinde vergleicht Ezechiel (16, 5. ff.) Israel in seiner Erniedrigung in Egypten. Da geht sein Gott vorüber und spricht zu dem zertretenen Kinde: du sollst leben. Doch noch in Armut und Blöße wächst es zur Jungfrau heran, mit der sodann ihr Gott am Sinai sich verlobt. Nach anderer symbolischer Darstellung ist Israel der Sohn Gottes, den der Vater als Knaben aus Egypten gerufen hat (2 Mos. 4, 22.; Hos. 11, 1.), und dessen Erziehung nun in der Wüste beginnt (5 Mos. 8, 5.), indem das der Knechtschaft, wie den Fleischtöpfen und der Abgötterei Egyptens kaum entronnene Volk hier, wo es ganz auf seinen Gott angewiesen ist, wie auf Adlersflügeln getragen, gegängelt, gepflegt, unterwiesen, gezüchtigt wird (2. Mos. 19, 4; 5 Mos. 32, 10. ff. u. s. w.). Es ist verfehlt, wenn K. Schmidt (Geschichte der Pädag. I. S. 467) den Auszug des Volks aus Egypten als die Entlassung aus der Schule darstellt. — Diese Sohnschaft Gottes hat durchaus ethische Bedeutung. Es liegt in ihr, daß Gott Israel als Bundesvolk durch einen Act seiner erwählenden Liebe ins Dasein gerufen hat (5 Mos. 32, 6.), und sie bezeichnet demgemäß das einzigartige Verhältnis der Liebe und Angehörigkeit, in welchem auf dem Grunde dieser Erwählung Israel zu seinem Gotte steht. So entspricht dem Begriff der göttlichen Sohnschaft der des heiligen Volkes (vgl. 5 M. 14, 2. mit V. 1.), das Jehova aus allen Völkern ausgesondert (3 Mos. 20, 26.), sich zum Eigenthum angenommen und in seine Gemeinschaft versetzt hat (2 Mos. 19, 4—6.). — Diese Heiligkeit Israels stellt sich zunächst in äußerlicher Weise dar. Israel soll einsam, in geschützter Zurückgezogenheit wohnen und sich nicht unter die Weltvölker rechnen (4 Mos. 23, 9.; 5 Mos. 33, 28.). Ausgeschieden sollen aus der Gemeinde werden alle Unreinen, Eunuchen und im Incest Erzeugten, oder an deren Abstammung sonst ein Makel haftet (5 Mos. C. 23); wie auch alle, die temporär sich verunreinigt haben, dem Volksverkehr sich entziehen müßen. Positiv wird das Volk geheiligt durch die Einwohnung Gottes in seiner Mitte, durch seine Offenbarungen in Wort und That und die von ihm aufgerichteten Bundesordnungen. Durch alles dieses wird aber zunächst nur ein objectiver Heiligkeitsstand begründet, an dem jeder Israelite Antheil hat vermöge natürlicher Abstammung und äußerlicher Einverleibung in die Gemeinde durch die Beschneidung, nicht vermöge geistlicher Neugeburt und innerlicher Lebensgemeinschaft mit Gott. Denn der in die Gemeinde gelegte heilige Geist (Jes. 63, 11.) weiht nicht die Glieder derselben als solche, sondern ruht zunächst eben auf den leitenden Organen des Gottesstaats (4 Mos. 11, 16. f.), so sehnlich Moses (ebend. V. 29.) wünscht, „daß alles Volk des Herrn Propheten wären, daß der Herr seinen Geist über sie gäbe." Aber eben dieses Wort läßt erkennen, auf was der Endzweck der Berufung Israels gerichtet ist, nämlich auf die Herstellung einer von dem Geiste Gottes erfüllten Gemeinde, die am Herzen beschnitten (5 Mos. 10, 16.; 30, 6.) im vollen Sinne des Wortes heiliges Volk, Volk des Eigenthums, Kinder des lebendigen Gottes heißen kann. Hiernach hat die göttliche Pädagogie in Israel immer die Richtung von dem Aeußern auf das Innere, von der unvollkommenen Erscheinung der Gegenwart auf ein Vollkommenes, das erst in der Zukunft sich entwickeln soll.

Dieser Pädagogie dient zunächst das Gesetz, durch welches Gott dem Volk seinen Willen offenbart, damit, wie Er heilig ist und sein Volk heiligt, nun auch dieses selbst sich heilige (3 Mos. 11, 44. f.; 19, 2.; 20, 7. f.; 21, 8.) Das Gesetz bezieht sich auf alle Verhältnisse und Zustände des Lebens; in jedem bedeutenderen Lebensmomente soll dem Israeliten Anlaß gegeben werden, sich die Stimme des gebietenden Gottes zu vergegenwärtigen und „weder zur Rechten noch zur Linken zu weichen" (5 Mos. 5, 29.). Soll er doch durch Quasten an den Kleiderzipfeln jeden Augenblick daran erinnert werden, aller Gebote des Herrn zu gedenken und sich nicht nach seines Herzens Dünken und seiner Augen Lust zu richten (4 Mos. 15, 38. f.; 5 Mos. 22, 12.). Hiebei geht die Forderung des Gesetzes keineswegs bloß, wie oft gesagt worden ist, auf eine

äußerliche Angemessenheit des Wandels an den göttlichen Willen. Im Gegentheil enthält es Gebote, die auf das Innere, auf die Heiligung der Gesinnung gehen; es dringt auf Liebe Gottes und des Nächsten (5 Mos. 6, 5.; 3 Mos. 19, 18.), will ins Herz aufgenommen sein (5 Mos. 6, 6.; 11, 18. u. s. w.) Aber es stellt die äußerlichen und die innerlichen Forderungen unvermittelt neben einander; wie denn, um nur Ein Beispiel anzuführen, das Gebot „du sollst deinen Nächsten lieben wie dich selbst" neben dem steht „du sollst dein Feld nicht mit zweierlei Samen besäen (3 Mos. 19, 18. f.). Für das ganze Gesetz in allen seinen Theilen, ob es auf das innere oder auf das äußere Leben sich beziehe, ist die Form die gleiche, nämlich die des unbedingten Gebotes. Auch das geringfügigste Gebot fällt unter den Gesichtspunct des dem ganzen Gesetze zu leistenden Gehorsams. „Verflucht ist, wer nicht alle Worte des Gesetzes erfüllt, daß er darnach thue" (5 Mos. 27, 26.). Indem aber so alle Lebensbeziehungen unter ein directes Gebot gestellt sind, auch in äußerlichen Dingen es sich um einen unmittelbar Gott zu leistenden Gehorsam handelt und neben dieser Unterordnung unter den göttlichen Willen sonstige Interessen und Ansprüche gar nicht in Betracht kommen, so wird hiedurch der Mensch zu der Erkenntnis geführt, daß ihm das Maß dessen, was er sein soll, nicht in seiner empirischen Beschaffenheit, nicht in willkürlich abstrahirten und conventionellen Lebensregeln, sondern in einem alles bedingenden und beherrschenden, allem ohne Ausnahme Maß und Ziel setzenden, absolut vollkommenen Willen gegeben sei. Und eben dadurch wird auch das Gehör für die im Gewissen sich kundgebende Gottesstimme geschärft und statt eines bloßen Gefühls für menschliches Recht und Unrecht, für sittlich Schönes und Häßliches, die Ahnung einer höheren Gottesgerechtigkeit, die Erkenntnis des Bösen als Sünde und damit ein kräftiges Schuldbewußtsein geweckt. Von der natürlichen Schönheit des Lebens geht hier freilich viel verloren. Der Israelite kann, wie Herder klagt, „sich nie zu einem Ideale erheben, das freiere Thätigkeit und wahrere Wollust des Lebens forderte." Aber daß das israelitische Ideal, der Knecht Gottes, in seiner Gebundenheit an den göttlichen Willen auf seinen Eigenwillen, sein natürliches Begehren verzichten muß, das ist zwar, wie Rosenkranz (S. 190) mit Recht sagt, gegen die phantasievolle Anschauung des Ethnicismus ein scheinbarer Rückschritt, aber für die Befreiung des Menschen ein entschiedener Fortschritt.

Liegt schon in dem über den Charakter des Gesetzes im allgemeinen Bemerkten ein Beleg dafür, wie die Pädagogie desselben von außen nach innen geht; so kommt hiezu noch im besondern, daß die ganze Ritualordnung, welcher der Israelite von der Beschneidung an unterworfen ist, vermöge ihres symbolischen Charakters den innern Heiligungsproceß abspiegelt und so das Wesen und Bedürfnis des letztern zum Bewußtsein zu bringen geeignet ist. In demjenigen, was später in den Propheten und in den Psalmen über das geistige, Gott wohlgefällige Opfer, über die innerliche Lustration, deren der sündige Mensch bedarf, und dergl. gelehrt wird, haben wir eben eine Frucht der Erziehung des Gesetzes zu erkennen. — Aber es kommt, um die pädagogische Bedeutung derselben zu würdigen, noch Weiteres in Betracht. Bekanntlich gibt das mosaische Gesetz präcise und ins Detail gehende Vorschriften vorzugsweise nach der negativen Seite, also hinsichtlich dessen, was der Mensch nicht thun soll. Zwar hat der rabbinische Schulwitz im Pentateuch neben den 365 Verboten, die er gezählt hat, auch noch die erkleckliche Summe von 248 positiven Geboten aufgetrieben. (S. die Zusammenstellung nach Maimonides in Jost's Geschichte des Judenthums 1857. I. Abth. S. 451 ff.) Es ist indessen leicht zu ersehen, daß in Bezug auf die positiven Pflichten das Gesetz vielfach nur ganz allgemein gehaltene Sätze aufstellt, ja manches positive, das in seiner Intention liegt, gar nicht ausdrücklich gebietet, vielmehr nur die Thatsachen und Institutionen hinstellt, an denen dasselbe frei sich entwickeln soll. Besonders lehrreich ist in dieser Hinsicht die Sabbathordnung. So streng das Gesetz dieselbe in negativer Beziehung bestimmt, um alles wegzuräumen, was der positiven Heiligung des Sabbaths im Wege steht, so wenig wird in Bezug auf die letztere aus-

drücklich vorgeschrieben; wohl aber liegen in der Motivirung der Sabbathordnung tiefgehende Winke, worauf die dem Menschen verordnete Ruhe abziele. Ebenso fehlt es, um noch ein anderes Beispiel zu geben, im Pentateuch durchaus an förmlichen Gebetsvorschriften; aber Vorbilder für das Gebet werden hingestellt, Gebetserhörungen werden berichtet, aus denen dann jeder die Erkenntnis des Willens Gottes schöpfen kann: „rufe mich an ꝛc." Erst der späteren jüdischen Satzung war es vorbehalten, ihre Gängelbande auch auf dasjenige auszudehnen, was das Gesetz für eine freie Entwicklung der Frömmigkeit offen gelassen hatte. Endlich ist noch darauf hinzuweisen, wie das Gesetz, während es seine Gebote in kategorischer Form hinstellt, doch daneben durch Hinweisung auf das, was Gott für Israel gethan, auf seine Erlösungsthat und seine gnadenreichen Führungen,die Abstractheit seiner Forderungen aufzuheben und Liebe und Dankbarkeit als Triebfedern des Gehorsams anzuregen bemüht ist (s. z. B. 2 Mos. 19, 4; 20, 2. u. s. w.), wozu noch im Deuteronomium das Bestreben kommt, durch Weckung der Einsicht in die Vortrefflichkeit des Gesetzes Wohlgefallen an demselben zu erwecken (4, 6. ff.). Aber freilich, da das Volk (5, 24. ff.) seine Bereitwilligkeit zur Erfüllung des göttlichen Willens ausspricht, muß die göttliche Stimme klagen: „ach daß sie ein solches Herz hätten, mich zu fürchten und zu halten alle meine Gebote ihr Lebenlang." Dem Gesetz steht nicht gegenüber eine lebendige Receptivität, die es nur mit göttlichem Lebensinhalt zu erfüllen hätte, sondern, da das Dichten des menschlichen Herzens böse ist von Jugend auf (1 Mos. 8, 21.), eine natürliche Halsstarrigkeit, die gebrochen werden soll. So wird die Erziehung des Volkes zur strengen Zucht; dies führt uns auf die Lehre von der göttlichen Vergeltung.

Wie der Mensch das Gesetz erfüllt, dem entsprechend soll sich sein Geschick gestalten. In solcher Vergeltung bewährt sich Gott als der Lebendige; ein Gott, der nicht lohnt und nicht straft, wäre nach dem A. T. eben kein Gott. Dieser Vergeltungsordnung muß alles dienen in der Natur und in der Geschichte; ein Gebiet des Zufalls wird hier nicht anerkannt. Der Lohn, den die Treue gegen das Gesetz empfängt, befaßt alle Güter, die zur irdischen Wohlfahrt gehören, langes Leben und zwar auf dem gesegneten Boden des heiligen Landes, Kindersegen, fruchtbare Zeiten, Sieg über die Feinde u. s. w., doch so, daß alle diese Güter einen wirklichen Glücksstand eben nur dadurch bilden, daß sie mit der Erfahrung der gnadenreichen Gegenwart des inmitten seines Volkes wohnenden Bundesgottes verknüpft und Unterpfänder seiner Huld sind (3 Mos. 26, 3—13.). Dagegen hat die Bundesbrüchigkeit die Entziehung aller dieser Segnungen zur Folge, Verkürzung des Lebens, Kinderlosigkeit, Miswachs, Theurung, politisches Unglück u. s. w. Die Strafen steigern sich stufenweise; wenn die erste nicht anschlägt, „so züchtige ich euch siebenmal mehr ob euren Sünden und breche euern starren Hochmuth" (3 Mos. 26, 18. f.); und wenn auch dies wieder nichts fruchten sollte, so erfolgen noch strengere Züchtigungen (V. 23. ff.), bis zuletzt der Knecht Gottes, weil er den Dienst Gottes verschmäht hat, aus dem Hause desselben gestoßen, in die Dienstbarkeit anderer Völker hingegeben und auf der ganzen Erde als ein feiges, verachtetes und mishandeltes Volk zerstreut wird. (S. außer 3 Mos. C. 26 noch 5 Mos. 28, 15. ff.) Die Vergeltung ist also durchaus eine diesseitige; und eben in diesem Vergeltungsglauben gewinnt das israelitische Leben eine Frische und Energie, die im entschiedenen Gegensatze zu dem lebensmüden egyptischen Wesen steht, das sich immer mit dem Tode und dem Zustande nach demselben zu schaffen macht.

Die Vergeltung ist aber nicht bloß eine individuelle; sie erstreckt sich vielmehr auf das ganze Geschlecht, dessen Glieder organisch unter sich zusammenhängen. Gott sucht die Sünden der Väter heim bis ins dritte und vierte Glied, in Bezug auf die, die ihn hassen, wie er Gnade erzeigt bis ins tausendste Glied in Bezug auf die, welche ihn lieben (2 Mos. 20, 5 f., vgl. mit 34, 7.; 4 Mos. 14, 18.; 5 Mos. 5, 9. f.) Diese Stellen wollen nicht sagen, daß Gott die Sünden der Väter an unschuldigen Nachkommen ahnde, und umgekehrt den Segen frommer Väter auf die spätesten Geschlechter

bringe, auch wenn sie in Sündenwegen wandeln. Die Voraussetzung ist vielmehr, daß durch den Vater ein sittlicher Lebenszustand begründet wird, der als Macht in der Familie fortwirkt. „Es ist als Ausnahme zu betrachten, wenn der gottlose Vater einen tugendhaften Sohn hat. Diese Regelmäßigkeit der ethischen Zustände wird im Gesetz vorausgesetzt; dies gilt ihm gleichsam als das Normale auf dem Gebiete des Bösen" (Hävernick, Theol. des A. T., 2. Aufl. herausgegeben von Schultz, S. 113). Wenn nun so die Nachkommen die Sünde der Vorfahren fortsetzen und das Maß derselben erfüllen, dann trifft sie, auch wenn die göttliche Langmuth bis ins dritte und vierte Glied zuwarten sollte, das durch die Gesammtsünde des Geschlechts verwirkte Gericht; es wird an ihnen mit ihrer eigenen Schuld zugleich die der Väter gestraft. (Vgl. die besonders instructive Stelle 3 Mos. 26, 39.). Die Möglichkeit, daß der auf einem Geschlechte ruhende Schuldbann gebrochen wird (wie dies bei Levi der Fall war), oder daß wenigstens einzelne von demselben sich losmachen, wird damit nicht geleugnet. Hiernach steht das Wort 2 Mos. 20, 5. f. nicht im Widerspruch mit 5 Mos. 24, 16., „die Kinder sollen nicht getödtet werden um der Väter willen, — jeder soll um seiner Sünde willen sterben," eine Stelle, die übrigens zunächst auf die Handhabung menschlicher Gerechtigkeit sich bezieht (vgl. 2 Kön. 14, 6.). Wenn aber die Propheten Jeremia (31, 29.) und Ezechiel (C. 18 und 33, 17. ff.) den letztgenannten Satz auch in Bezug auf die göttliche Gerechtigkeit geltend machen, so polemisiren sie nicht etwa gegen den ersteren Satz, den ja Jeremia selbst 32, 18. neben den andern V. 19 stellt (vgl. auch Klagl. 5, 7. mit 3, 39. ff.); sondern sie bekämpfen die verkehrte Anwendung, welche das selbstgerechte Volk ihrer Zeit zur Beschönigung seiner Schuld von jenem Worte macht. Es gehen die beiderseitigen Stellen von verschiedenen Gesichtspuncten aus. Geht man von der Betrachtung des Individuums aus, so leidet jeder für seine eigene Schuld; faßt man aber die Gattung ins Auge, so ist die Sünde jedes Individuums ein Hervortreten des sündigen Gesammtlebens, das von der Sünde der Stammväter ausgegangen ist. — Doch unendlich weiter als die göttliche Strafgerechtigkeit reicht das Fortwirken der göttlichen Gnade (vgl 5 Mos. 7, 9.), wofür eben Israels Führung Zeugnis ablegt. Trotz der Abtrünnigkeit des Volks und der dadurch herbeigeführten Gerichte besteht der mit den Stammvätern geschlossene Bund unverrückt; das Volk wird auch in der Verstoßung aufbewahrt für seinen künftigen Heilsberuf (3 Mos. 26, 44.), der Rest desselben, der zu Gott sich bekehrt, wird als die Gemeinde gesammelt, an der die den Vätern gegebenen Verheißungen zur Enderfüllung kommen (5 Mos. 30, 1. ff.; 32, 36. ff.) Die Anwendung dieses Gesetzes der göttlichen Gnadenordnung auf ein einzelnes Geschlecht, nämlich das davidische, gibt 2 Sam. 7, 14. ff.

Die auf dem Gesetzesbund ruhende Staatsordnung ist Gottesherrschaft, Theokratie. In Jehova sind alle Staatsgewalten vereinigt; er ist wie der Gesetzgeber, so auch der König und Richter des Volkes (Jes. 33, 2.). Daher haben alle Amtsträger ihre Vollmacht nur von ihm: er bestellt die Führer des Volks (4 M. 27, 16. f.), das Gerichtsamt ist Gottes (5 M. 1, 17.), er hat im Prophetenthum ein Organ für die fortgehende Kundgebung seines Willens geordnet (5 M. 18, 15. ff.). Manches allerdings, was auf dem Herkommen beruhte, wurde beibehalten, aber durch gesetzliche Bestimmungen geregelt und so den theokratischen Ordnungen eingefügt. Dies geschah auch mit der Stammverfassung, die, wie bereits bemerkt worden ist, während des Aufenthalts des Volks in Egypten sich gebildet hatte. Durch die Zwölfzahl der Stämme wird, wie schon der Act der Bundesschließung zeigt (2 M. 24, 4. f.), Israel als Bundesvolk repräsentirt. (Levi wird hiebei der Zwölfzahl eingerechnet und der in politischer Beziehung zum Doppelstamm erwachsene Joseph nur als Ein Stamm gezählt.) Diese Zwölfzahl bildet so sehr den Normalbestand der Theokratie, daß sie auch in der Weissagung bis auf Offenb. C. 7 herab die Signatur des Volkes Gottes bleibt. Daß ein Stamm aus Israel verschwinden sollte, wäre ein schreckliches Unglück (vergl.

Richt. 21, 17.) Jeder Israelite ist Bürger der Theokratie eben nur als Angehöriger eines der Geschlechter der 12 Stämme. Daher die Bedeutung der Geschlechtsregister. Das mosaische Recht enthält eine Reihe von Bestimmungen, welche die Bewahrung der Integrität der Geschlechter und Familien bezwecken, indem namentlich jeder Familie in dem ihr zugewiesenen, nie auf die Dauer veräußerbaren Erbgut eine gesicherte Basis ihres Bestandes verliehen wurde. Ein heimatloses Proletariat konnte, wenn die gesetzlichen Bestimmungen vollzogen wurden, in Israel gar nicht entstehen. Wie hiernach alle socialen Interessen Familienangelegenheit wurden, so sollte auf der andern Seite in den Geschlechtern dadurch, daß sie sich als integrirende Bestandtheile des Bundesvolkes zu erkennen hatten, das Bewußtsein der nationalen Bestimmung lebendig erhalten werden. Dadurch sind, wie Baumgarten (Geschichte Jesu, S. 88 f.) richtig bemerkt hat, in der Theokratie beide Einseitigkeiten überwunden, die einer Stammverfassung, bei der es die Stämme niemals zu einem staatlichen Gemeinwesen bringen, und die einer Staatsform, in welcher das Leben des Hauses und eben damit ein wesentliches Stück menschlicher Bestimmung dem Staatszweck zum Opfer gebracht wird, wie dies in der lykurgischen Verfassung der Fall war. Wie in Israel das Familienleben durch das theokratisch-nationale Princip durchdrungen und verklärt werden sollte, zeigt sich am schönsten in der Passahfeier, deren Vorschriften eben darauf berechnet sind, die in sich geschlossene häusliche Gemeinschaft als ein Glied des erlösten Volkes Gottes darzustellen. Nicht auf sich in seiner Vereinzelung konnte der Israelite die Bundespflichten und Verheißungen beziehen. „Ich und mein Haus wollen dem Herrn dienen" Jos. 24, 15.; „siehe da ich und die Kinder, die mir der Herr gegeben hat" Jes. 8, 18.

Die göttliche Fundamentalordnung des Familienlebens ist enthalten in dem vierten oder nach richtigerer Zählung fünften Gebot des Dekalogs. Es ist wahrscheinlich noch zur ersten Tafel zu rechnen; jedenfalls wird durch die Stellung desselben angedeutet, daß die den Eltern gebührende Ehre nicht in eine Linie mit den allgemeinen Nächstenpflichten zu stellen ist, sondern in engerem Zusammenhang mit der Gott schuldigen Pietät steht. Ebenso steht 3 M. 19, 3. das Gebot der Elternehre neben Religionsgesetzen im engern Sinn, dem Sabbathgebot und dem Verbot der Abgötterei. Den Grund dieser Stellung hat Luther (in der Auslegung des Dekalogs von 1518) richtig bezeichnet: ideo istud praeceptum post praecepta primae tabulae ponitur, quia est de illis, qui sunt vicarii Dei. Quare sicut Deus colendus est honore et timore, ita et vicarius ejus. Wenn in den Geboten 2 Mos. 22, 27. „Gott sollst du nicht fluchen und den Fürsten in deinem Volk nicht verwünschen" und 3 M. 19, 32. „Vor einem grauen Haupte sollst du aufstehen und die Alten ehren und dich fürchten vor Gott" die Ehrerbietung gegen Fürsten und gegen Greise aus der Gott gebührenden Ehre abgeleitet wird (denn dies ist der Sinn der Zusammenstellung, vergl. Spr. 24, 21.), so muß dasselbe in Bezug auf die Elternehre um so mehr gelten, da alle obrigkeitliche Gewalt sich zunächst aus der väterlichen entwickelt hat. Es findet auch hier das theokratische Princip seine Anwendung, daß jede Auctorität unter dem Bundesvolke als ein Ausfluß der göttlichen zu betrachten und eben dadurch geheiligt ist. Darum wird auch mit dem Gebot der Elternehre speciell dieselbe Verheißung verknüpft, die auf den Gehorsam gegen den göttlichen Willen überhaupt gelegt ist (vergl. 2 M. 20, 12. mit 5 M. 4, 40.; 6, 2. u. s. w.), und wird die Verletzung der Ehrfurcht gegen die Eltern mit derselben Strafe bedroht, wie die Verletzung der Ehrfurcht gegen Gott. Wer Vater und Mutter schlägt, oder wer Vater und Mutter flucht, der soll getödtet werden (2 M. 21, 15. 17.; 3 M. 20, 9.). — Doch haben die Eltern ein Recht auf die Kinder nur so, daß das höhere Eigenthumsrecht Gottes anerkannt wird. In dieser Hinsicht kommt neben dem, was bereits in der Darstellung der patriarchalischen Zeit ausgeführt worden ist, besonders die Verordnung in Betreff der erstgeborenen Söhne in Betracht. Nach 2 M. C. 13 ist seit der Nacht, in der Israel aus der

egyptischen Knechtschaft erlöst worden ist, alle Erstgeburt an Menschen und Vieh dem Herrn geheiligt. Wie das egyptische Volk in seinen Erstgeborenen gerichtet wurde und diese dem Fluche, dem das Ganze unterlag, stellvertretend als Opfer gefallen sind: so soll umgekehrt Israel zum Zeugnis dafür, daß es seine Existenz nur der göttlichen Gnade verdankt und daher alles, was es hat, seinem Gotte schuldet, die Erstlinge seines Haussegens stellvertretend für das Ganze dem Herrn darbringen. Die Darbringung der menschlichen Erstgeborenen wäre zu vollziehen gewesen nicht durch Schlachtung, sondern durch Hingabe zum bleibenden Dienst am Heiligthum. Da aber für diesen Dienst an der Stelle sämmtlicher Erstgeborenen des Volkes der Stamm Levi angenommen ist (4 M. 3, 12. f. 40. ff.), so ist hinsichtlich der erstgeborenen Söhne nur verordnet, daß sie nach Ablauf des ersten Lebensmonats zum Heiligthum gebracht und dort durch Entrichtung von 5 Seckeln gelöst werden sollen (4 M. 18, 16. vergl. mit 2 M. 13, 15.).*) Diese Darstellung beim Heiligthum konnte, wie aus Luc. 2, 2. ff. erhellt, mit dem am vierzigsten Tage nach der Entbindung von der Wöchnerin darzubringenden Reinigungsopfer verbunden werden. — Mit dem göttlichen Eigenthumsrecht über die Kinder hängen ferner die Beschränkungen zusammen, denen nach dem mosaischen Recht die väterliche Gewalt über die Kinder unterliegt. Diese Beschränkungen, in denen ein bemerkenswerther Unterschied von den Rechtsordnungen anderer alten Völker hervortritt, sind folgende. Der israelitische Hausvater hat fürs erste kein Recht, seine Söhne als Sklaven zu verkaufen. Denn auch auf sie findet der Grundsatz Anwendung, daß die Angehörigen des Volkes, das Gott zum besondern Eigenthum angenommen und zu diesem Behuf aus der egyptischen Knechtschaft erlöst hat, nicht mehr unter ein Sklavenjoch sollen gebeugt werden (3 M. 25., 42. 55.; 26, 13.). Eine Ausnahme hievon scheint nur in dem Falle stattgefunden zu haben, wenn ein Israelite sich selbst wegen Armut verkaufte; denn in diesem Falle konnten wohl die Kinder das Loos des Vaters theilen, wie sie auch mit ihm wieder frei wurden (3 M. 25, 41. 54.). Daß ferner die Ueberweisung der Kinder eines Schuldners an den Gläubiger an Zahlungsstatt unter dem israelischen Volke vorkam, erhellt aus 2 Kön. 4, 1.; aber aus dem mosaischen Recht ist die Zulässigkeit dieses Verfahrens nicht zu erweisen. (S. hierüber das Nähere in dem Art. Sklaverei bei den Hebräern in Herzogs theol. Realencykl. Bd. XIV, S. 466.) Hinsichtlich der Töchter dagegen hatte der Vater die Befugniß, sie zu verkaufen, doch nicht an ein fremdes Volk und nur für den Zweck der Ehlichung, sei es als eigentlicher Gattin oder als Kebse; wenn der Käufer diese Bedingung nicht erfüllte, mußte er die Gekaufte wieder frei geben (2 M. 21, 7—11.). Es tritt diese Unselbständigkeit der Töchter, vermöge welcher sie vor der Verheirathung ganz an den Willen des Vaters gebunden sind, auch in dem Gesetze 4 M. 30, 4. ff. hervor, wornach das Gelübde eines Mädchens, so lange sie noch im väterlichen Hause war, nur Geltung hatte, im Fall der Vater es, wenn auch nur stillschweigend, bekräftigt hatte. — Eine weitere Beschränkung der väterlichen Gewalt lag darin, daß, was schon früher erwähnt worden ist, dem Vater das Recht einer Abänderung der Erbordnung zu Gunsten eines nachgeborenen Sohnes nicht zustand (5 M. 21, 15. f.). Endlich war dem Vater das Recht über Leben und Tod der Kinder entzogen. Noch in der patriarchalischen Zeit ist, wie 1 M. 38, 24. zeigt, der Hausvater unbeschränkter Richter über die Angehörigen seiner Familie. Dies wird

*) Der Erstgeborene der Lösung ist nicht nothwendig identisch mit dem Erstgeborenen im erbrechtlichen Sinn (5 M. 21, 17.). Der letztere ist der älteste Sohn des Vaters von irgend einer seiner Frauen, mochte diese früher geboren haben oder nicht. Der Erstgeborene der Lösung aber ist der Knabe, „der zuerst die Mutter bricht," also das erste Kind einer Frau, wenn es ein Knabe ist. Auf die Streitfrage, ob, wie die meisten Rabbinen meinen, ein Mann, der mehrere Frauen hatte, den Erstgeborenen jeder derselben lösen mußte, oder ob die Lösung nur bei demjenigen Sohne stattfand, der Erstgeborener sowohl von mütterlicher als väterlicher Seite war (Lund, Keil), kann hier nicht näher eingegangen werden.

durch das Gesetz aufgehoben (vergl. auch Spr. 19, 18.). Es wird 5 M. 21, 18. ff. verordnet, daß, wenn bei einem lüderlichen, widerspenstigen Sohn die angewendete Zucht erfolglos gewesen ist, er durch die Eltern vor das Gericht der Stadt gebracht werden und nach dem Richterspruch sterben soll. Doch ist eben dieses Gesetz darauf berechnet, die Heiligkeit des elterlichen Ansehens ins Licht zu stellen. Vor allem dadurch, daß hier kein Beweismittel verlangt wird. „Hier ist die Klage Beweis für sich selbst. Wenn das Vaterherz und das der Mutter so weit kommen, daß sie vor der Gemeine des Volkes ihr Kind dem Richter überantworten, dann ist das Aeußerste geschehen, was der Richter zu wissen bedarf.“ (Schnell, das israelitische Recht, S. 11.) Und weiter zeigt die verhängte Strafe, daß nämlich die ganze Gemeinde an der Vollstreckung des Urtheils durch Steinigung Antheil nehmen soll, „damit es ganz Israel höre und sich fürchte“, wie es sich hier um die Verletzung einer der Grundordnungen der Theokratie handelte. (Durch welche Bestimmungen nach der rabbinischen Tradition ein Misbrauch dieses Gesetzes verhütet werden sollte, darüber s. Saalschütz, das mosaische Recht S. 588; Duschak, Josephus und die Tradition 1864, S. 66 f. Das Gesetz wurde später so verklausulirt, daß es selten oder gar nie zur Anwendung kommen konnte.)

Schon aus dem zuletzt Gesagten erhellt, wie strenge die Kinderzucht gehandhabt werden sollte. Diese Strenge hat zur Voraussetzung die Anerkennung des natürlichen bösen Herzens (1 M. 8, 21.) und des darin wurzelnden Widerstrebens des Menschen gegen das göttliche Gesetz, der Halsstarrigkeit und Herzenshärtigkeit, von der so oft geredet wird. Von dieser natürlichen Sündhaftigkeit ist kein Mensch ausgenommen (Hiob 14, 4. „wie kann ein Reiner von einem Unreinen kommen? Nicht Einer.“), wenn auch, wovon bereits gehandelt worden ist, auf dem Grunde der allgemeinen Sündhaftigkeit ein Unterschied von gut- und bösgearteten Geschlechtern sich bildet. Von in Heiligkeit geborenen Kindern weiß wohl der Talmud, nicht aber das A. T. Die göttliche Ausrüstung einzelner Männer im Mutterleib (Jer. 1, 5. u. s. w.; s. ob.) schließt die allgemeine menschliche Sündhaftigkeit nicht aus.

Specielle Vorschriften über die Kinderzucht enthält das Gesetz nicht. Es beschränkt sich darauf, den Grund zu einer in der Furcht und Liebe Gottes geheiligten Erziehung zu legen, indem es mit Nachdruck darauf dringt, daß die göttlichen Offenbarungsthaten und Gebote den Kindern eingeschärft werden sollen. „Hüte dich nur“, heißt es 5 Mos. 4, 9., „und bewahre deine Seele wohl, daß du nicht vergessest die Geschichten, die deine Augen gesehen haben, — und du sollst sie deinen Kindern und Kindeskindern kund thun“; ferner 6, 6. f. „diese Worte, die ich dir heute gebiete, sollen auf deinem Herzen sein, und du sollst sie deinen Kindern einschärfen und sollst davon reden, wenn du in deinem Hause sitzest, oder auf dem Wege gehst, wenn du dich niederlegst oder aufstehst.“ Vergl. außerdem 6, 20. ff.; 11, 19.; 32, 46. und Ps. 78, 3—6.; 44, 2. Die Erziehung nimmt hier allerdings, wie Rosenkranz S. 192 sagt, das Gedächtnis besonders in Anspruch, und man kann insofern sagen, daß zu der Mnemonik, welche Princip des spätern jüdischen Unterrichts ist, durch das mosaische Gesetz der Grund gelegt worden sei. Aber von einem schulmäßigen Eintrichtern der göttlichen Gebote weiß der Pentateuch noch nichts; er kennt überhaupt keinen förmlichen Religionsunterricht. Belehrung über die Gesetze und Rechte Jehova's erscheint zwar 3 M. 10, 11.; 5 M. 33, 10. als priesterliche Obliegenheit; doch ist die Ausübung derselben nicht geregelt. Außer dem Gebot 5 M. 31, 11—13., daß am Laubhüttenfest des Sabbathjahres das Gesetz vor dem versammelten Volke, und zwar mit Einschluß der Kinder, vorgelesen werden solle, findet sich keine direct auf Unterweisung im Gesetz sich beziehende Anordnung. So nahe die Vermuthung liegt, daß die Zerstreuung der Leviten unter den übrigen Stämmen auch der Beförderung der Kenntnis des Gesetzes dienen sollte, so gibt doch der Pentateuch auch hierüber keine Vorschrift. Die rabbinische Ueberlieferung, daß der Stamm Simeon

sich besonders mit dem Unterricht der Kinder beschäftigt habe, wogegen den Leviten der höhere Lehrberuf anvertraut gewesen sei, hat nicht mehr Werth als andere derartige Traditionen. — Besonders an den Cultus knüpfte sich die Fortpflanzung der Kunde des Gesetzes und der heiligen Urgeschichte des Volkes. Das Verhältnis Gottes zu seinem Volke prägte sich aus in der Einrichtung des Heiligthums und in den Cultushandlungen, wogegen das Wort im mosaischen Cultus zurück tritt, und insoweit es erscheint, meistens an eine Handlung gebunden ist. Namentlich die Passahfeier sollte dazu dienen, von Geschlecht zu Geschlecht die Kunde von der Erlösung Israels aus der egyptischen Knechtschaft zu überliefern, wie denn 2 M. 12, 26. f., 13, 8. das Volk ausdrücklich angewiesen wird, mit der Feier eine geschichtliche Belehrung der Kinder über den Zweck derselben zu verbinden. (Dieselbe Weisung wird 13, 14. f. für die Darbringung der Erstgeburt gegeben.) Die Verlegung der Passahfeier an den Ort des Nationalheiligthums beförderte die Ausdehnung des bereits 2 M. 23, 17. gegebenen Gebotes der Festwallfahrt auch auf die jüngeren Glieder der Familie, wenn gleich in Bezug auf das Alter, von dem an die Söhne zum Erscheinen beim Heiligthum verpflichtet sein sollten, der Pentateuch noch nichts bestimmt. Die rabbinische Ueberlieferung, daß mit dem zwölften Jahr die Knaben zur Erfüllung des Gesetzes verpflichtet wurden (s. die betr. Stellen bei Lightfoot, horae hebr. et talmud. zu Luc. 2, 42.), mag sehr alt sein; doch haben wir die frühesten Andeutungen dieser Ordnung erst in der Erzählung von dem 12jährigen Jesus und in der Angabe des Josephus (Ant. V, 10. 4.), daß Samuel im 12. Lebensjahr zum Propheten berufen worden sei. — Ein weiteres Vehikel für die Fortpflanzung der religiösen Erkenntnis war der Gesang, dessen Pflege wir in Israel bis zu den Anfängen seiner Geschichte zurückverfolgen können. An das Lied des Moses (2 M. C. 15.) müßen sich noch manche Gesänge, in denen die göttlichen Großthaten gefeiert wurden, gereiht haben, denn aus dem 4 M. 21, 14. citirten Buch der Kriege Jehovas wird dort das Bruchstück eines Siegesgesangs und V. 18 ein Lied auf eine göttliche Wasserspende in der Wüste mitgetheilt; auch setzt ein Hymnus von so vollendeter Kunstform, wie das Lied der Debora (Richt. C. 15), Vorgänger voraus. Jos. 10, 13. und 2 Sam. 1, 18. wird unter dem Namen Buch des Frommen (Wackern) eine Liedersammlung angeführt, die eine Art theokratisches Heldenbuch gewesen zu sein scheint. Der Chorgesang der Frauen im Reigen unter Begleitung des Tambourins wird bereits 2 M. 15, 20. erwähnt. In solchem Reigen zogen Jungfrauen zu dem Jahresfeste nach Silo (Richt. 21, 21.) und den aus dem Kampf zurückkehrenden Helden entgegen (Richt. 11, 34.; vergl. 1 Sam. 18, 6. 7). Daß man, um die Erinnerung an große Ereignisse und an die Helden der Vergangenheit zu befestigen, die Jugend Lieder lehrte (2 Sam. 1, 18.; vergl. Ps. 60, 1.), war gewiß uralte Sitte. Auch in Bezug auf das Lied 5 M. C. 32 wird 31, 19. ff. vorgeschrieben, daß es gelehrt werden solle, um noch in später Zeit zum Zeugnis wider das Volk zu dienen. — Als Lehrzeugnisse für das heranwachsende Geschlecht dienten endlich auch die mancherlei örtlichen Denkmäler, die durch das ganze Land zerstreut waren; wie es Jos. 4, 6. f. 21 in Bezug auf die am Jordanufer aufgerichteten Steine heißt: „wenn eure Kinder hernachmals fragen werden und sprechen: was thun diese Steine da? so sollt ihr ihnen sagen ꝛc." So knüpften sich namentlich die Erinnerungen der patriarchalischen Zeit an berühmte Bäume, Brunnen, an Altäre, Steinhaufen u. s. w. (1 Mos. 21, 32. f.; 26, 19. ff.; 33, 20.; 31, 46.; 35, 7. 20.; 50, 11.)

Ueber die Jahrhunderte von Moses bis Samuel dürfen wir uns hier kurz fassen. In Betreff des Landes, in welches Israel der den Patriarchen gegebenen Verheißung gemäß eingeführt wurde, möge nur an die Beziehung erinnert werden, in welcher dasselbe vermöge seiner natürlichen Beschaffenheit zu der geschichtlichen Bestimmung des Volkes stand. Die in diesem gebotene Absonderung von den Heiden wurde erleichtert durch die inselartige Isolirung Palästina's, das, im Süden und Osten durch Wüsten,

im Norden durch das Hochgebirg des Libanons umschlossen, im Westen dem Meere ein an Landungsplätzen armes Gestade darbietend, dem großen Völkerverkehr, dessen Straßen an seinen Grenzen vorüberführten, Jahrhunderte hindurch entzogen blieb. Auf der andern Seite aber mußte die Lage des Landes inmitten der Culturvölker der alten Welt dazu dienen, daß, nachdem Israel auf den universalhistorischen Schauplatz getreten war, seine Gerichts- und Heilsführung in wunderbarer Weise in die Geschicke der Nationen sich verflocht, und es so seine Weltmission zu vollbringen im Stande war. — Die Lebensweise, auf die das Volk durch seinen Boden angewiesen wurde, war die einen geordneten Fleiß erfordernde agrarische. Nur die durch Moses im ostjordanischen Lande angesiedelten Stämme (4 M. C. 32) mögen theilweise das nomadische Leben fortgesetzt haben. Die Vertheilung des Landes erfolgte so, daß nicht bloß die Gebiete der Stämme, sondern innerhalb dieser auch die Gebiete der Geschlechter von einander abgegrenzt wurden. Daraus, daß die Geschlechter an bestimmte Wohnorte gebunden waren, erklärt es sich, daß die letzteren selbst zuweilen personificirt in Genealogieen erscheinen. Indem so die durch Bande des Bluts Verbundenen zusammenwohnten, blieb das Familienleben die Grundlage der bürgerlichen Gesellschaft. Leicht konnten so auch die Berufsarten innerhalb der Familien sich fortpflanzen, wie es denn nach 1 Chron. 4, 14. 21. 23. Geschlechter gab, die geradezu zu gewerblichen Genossenschaften sich gestalteten und ebend. 2, 55. Geschlechter von Schreibern (Sopherim) erwähnt werden. (Auch in den Namen 2, 53. sind vielleicht, wie schon Hieronymus vermuthete, Namen von Berufsarten enthalten). Die Stammverfassung begünstigte freilich in Zeiten, in denen es an kräftiger Handhabung der theokratischen Ordnung fehlte und „ein jeglicher that, was ihm recht däuchte“, die Geltendmachung particularer Interessen auf Kosten der nationalen Sache. Auf der andern Seite konnte, da die Geschlechter auch durch das Band religiöser Gemeinschaft zusammengehalten wurden (vergl. die Notiz 1 Sam. 20, 6.), in manchen derselben unter den Stürmen der Richterzeit der Glaube und die fromme Sitte der Väter sich eine Stätte bewahren. Daß jenes Wort Josuas (24, 15.): „ich und mein Haus wollen dem Herrn dienen“, nicht vereinzelt blieb, zeigen die Familienbilder, welche im B. Ruth und in den ersten Cap. des 1 B. Sam. vorgeführt werden.

Ueber die Richterperiode möge hier außerdem nur noch Folgendes bemerkt werden. Nachdem Josua, der zunächst keinen Nachfolger bekam, und die andern Aeltesten, „die alle Werke des Herrn wußten, die er an Israel gethan hatte“ (Jos. 24, 31.), vom Schauplatz abgetreten sind, ist das Volk gleich dem an den Scheideweg gestellten Jüngling auf sich selbst verwiesen, um in freier Entwicklung sich in die theokratischen Ordnungen hineinzuleben und den Besitz des gewonnenen Landes im Kampfe gegen die Nachbarvölker, wie gegen die im Lande zurückgebliebenen Reste der Canaaniter zu behaupten. Das Volk aber wählt die Wege, auf die sein natürlicher Hang es hinführt. Doch mit dem Abfall von seinem Gott und der dadurch herbeigeführten Lockerung des nationalen Bandes ist auch seine Stärke gebrochen; es wird zur Beute seiner Feinde, soll aber, wenn seine natürliche Ohnmacht sich herausgestellt hat, immer wieder erfahren, was es an der rettenden Macht seines Gottes hat. — Ueber die Culturzustände des Volkes während der ersten Jahrhunderte seiner Ansiedlung im heiligen Lande erfahren wir aus den lückenhaften Berichten des A. T. immerhin so viel, daß sich die Meinung, als hätte in dieser Zeit nur Rohheit und Verwilderung geherrscht, als irrthümlich herausstellt. Daß die von Israel überwältigten canaanäischen Stämme trotz ihrer sittlichen Versunkenheit auf einer ziemlich hohen Bildungsstufe standen, ist nicht zu bezweifeln; scheinen doch die canaanäischen Beinamen, welche die in der Nähe von Hebron gelegene Stadt Debir führte, nämlich Kirjath-Sepher, d. h. Buch- oder Schrift-Stadt (Jos. 15, 15.) und Kirjath-Sana, d. h. Stadt des Gesetzes, (ebend. V. 49.) auf einen uralten Sitz literarischer Beschäftigung im südlichen Canaan hinzuweisen. (Einige Aeltere und Neuere wollten in Debir eine Art canaanäischer Univer-

sitätsstadt sehen.) Daß nun von den vorhandenen Resten der canaanäischen Stämme zu den Israeliten neben der Abgötterei auch edlere Culturelemente übergiengen, ist wahrscheinlich, wenn auch diese Einwirkung nicht so hoch, wie Ewald will, anzuschlagen sein wird. Aber es fehlt auch abgesehen hievon nicht an Zeugnissen, daß mancherlei höhere Kenntnisse unter dem Volk einheimisch waren. Hievon zeugt z. B. das Verfahren bei der der Austheilung der Stammgebiete vorangegangenen Landesaufnahme Jos. 18, 4—8. Ritter (Gesch. der Erdkunde, herausg. von Daniel, S. 7) findet dort die erste Landkarte erwähnt und erinnert hiebei daran, daß die hiezu erforderlichen Kenntnisse aus Egypten mitgebracht werden konnten, wo Landesvermessung eine uralte Sache war. — Daß in einer Zeit, in der nach Richt. 8, 14. ein Knabe des Schreibens kundig war, es auch an Schriftstellerei nicht fehlte, läßt sich erwarten und wird dadurch bestätigt, daß die Bücher Josua und Richter augenscheinlich aus schriftlichen Aufzeichnungen jener Jahrhunderte componirt sind. Die interessante Untersuchung Diestels über die Levitenstädte (in Heidenheims deutscher Vierteljahrsschrift Heft VI, S. 145 ff.) hat nachgewiesen, daß besonders in den Levitenstädten die geschichtliche Ueberlieferung gepflegt worden sein muß. Vor allem aber legt das Lied der Debora (Richt. C. 5.) ein herrliches Zeugnis davon ab, welche Geistesbildung auch in jenen Jahrhunderten in Israel noch eine Stätte fand.

Unter den eigenthümlichen Erscheinungen der Richterzeit darf das Nasiräat hier nicht ganz unerwähnt bleiben. Das Gesetz 4 M. C. 6. kennt dasselbe nur als ein für eine bestimmte Zeit übernommenes Gelübde. Dasselbe bezweckt eine besondere Hingabe der Person an Gott, die, wie schon Philo erkannte, der Weihe des Priesterthums verwandt ist. Der Nasiräer soll — darauf weist die Enthaltung von Wein und sonstigem berauschendem Getränk — stets die volle Klarheit und Nüchternheit des Geistes bewahren; er soll von dem, woran Tod und Verwesung haftet, unberührt bleiben, weshalb er, wie der Hohepriester, nicht einmal an der Leiche der nächsten Angehörigen sich verunreinigen darf; er soll endlich, was durch seinen Haarwuchs symbolisirt wird, seine Kraft und Lebensfülle ganz in den Dienst Gottes stellen. (S. das Nähere hierüber unter Nasiräat, in Herzogs theol. Encykl. Bd. X, S. 205 ff.) Die Richterzeit nun zeigt uns zuerst in Simson und Samuel Beispiele eines lebenslänglichen, durch das Gelübde der Mutter herbeigeführten Nasiräats, wobei noch zu beachten ist, daß die Erziehung eines solchen Nasiräers bereits im Mutterleib beginnt, indem nach Richt. 13, 4. Simsons Mutter sich während ihrer Schwangerschaft ebenfalls des Weins und sonstigen berauschenden Getränkes, sowie unreiner Speise enthalten muß. Besondern Dienst am Heiligthum schloß das Nasiräat nicht in sich. Daß Samuel schon als Kind zum Heiligthum gebracht und dort erzogen wurde, beruhte auf einem zum Nasiräatsgelübde noch hinzugekommenen Versprechen der Mutter (1 Sam. 1, 11. 22.) — Daß das Nasiräat in der Richterzeit auch sonst vorkam, ist aus Am. 2, 11. zu schließen. Die Zerrüttung jener Zeit mag einzelne um so stärker getrieben haben, durch Uebernahme dieses Gelübdes dem Volk das Bild seiner heiligen, priesterlichen Bestimmung vorzuhalten, woher es sich auch erklärt, daß Amos a. a. O. in der Erweckung solcher Gottverlobten eine besondere göttliche Gnadenerweisung an das Volk sieht. Aber von Nasiräervereinen, aus denen dann, wie man schon angenommen hat, die Prophetenschulen hervorgegangen sein sollen, findet sich nirgends eine Spur; daraus, daß Amos a. a. O. Nasiräer und Propheten zusammenstellt, kann es nicht erschlossen werden.

Die Entstehung der Prophetenschulen ist vielmehr auf Samuel zurückzuführen, mit dessen Wirksamkeit überhaupt eine neue Wendung der Geschichte Israels eintritt. Es war jene außerordentliche Zeit, da mit der Beseitigung der Bundeslade das Nationalheiligthum seine Bedeutung eingebüßt hatte, und ebendadurch das Ansehen des Hohenpriesterthums, das unter Eli durch die Vereinigung mit der Schophetenwürde

neu gestiegen, aber auch durch die Zuchtlosigkeit der Söhne Elis wieder gesunken war, nunmehr völlig in den Hintergrund gedrängt wurde. Die Mittlerschaft zwischen Gott und dem Volke ruhte nun in der Person des gottbegeisterten Propheten; und welche mächtige geistige Bewegung damals durch das Volk gieng, zeigt eben der Aufschwung, den damals das Prophetenthum nahm. Vor Samuel erscheint es nur sporadisch, und namentlich wird über Elis Zeit berichtet (1 Sam. 3, 1.), daß „des Herrn Wort theuer war in jenen Tagen und Gesichte nicht verbreitet.“ Jetzt aber erscheint auf einmal eine große Zahl von Propheten, die um Samuel geschaart die sogenannten Prophetenschulen bilden.*) Sie haben von jeher die verschiedenste Deutung gefunden. Sah Hieronymus in ihnen die ersten Mönchsklöster, so galten sie dagegen den Rabbinen als Akademieen, vielen älteren christlichen, besonders reformirten Theologen als theologische Seminarien. Die Deisten betrachteten sie als Sitze der Freidenkerei und Aufklärung, in denen man Geschichte, Rhetorik, Poetik, Naturwissenschaften, besonders aber Moralphilosophie studirte, und die auch Herde politischer Opposition waren. Auch mit dem pythagoreischen Bunde sind sie verglichen worden, wogegen wieder andere Singakademieen aus ihnen machten. — Sie werden im A. T. außer in Samuels Zeit nur noch in der Geschichte Elias und Elisas erwähnt. Die Relationen über sie aus beiden Perioden müßen auseinander gehalten werden.

Im ersten B. Sam. finden wir zuerst 10, 5—12. eine Schaar von Propheten, die mit Musik von der Höhe Gibeas im Stamm Benjamin herabsteigen und weissagen. Saul, der von Samuel gesendet ihnen begegnet, wird selbst von der Macht des prophetischen Geistes ergriffen und fängt an zu weissagen. Daß diese Propheten auf der Höhe zu Gibea ihren Wohnsitz gehabt haben, wird nicht gesagt; sie können auch auf einer Wallfahrt zu der dort befindlichen Anbetungsstätte begriffen gewesen sein. Weiter finden wir 19, 19. ff. eine Versammlung weissagender Propheten, an deren Spitze Samuel steht, bei Rama in „Nevajoth“ d. h. Wohnungen. Der letztere Ausdruck scheint auf eine aus mehreren Behausungen bestehende Wohnstätte, also auf ein Prophetencönobium hinzuweisen. Auch in jener Versammlung werden die Boten Sauls und nachher dieser selbst von dem prophetischen Geiste ergriffen, was sich bei Saul in einem convulsivischen Zustande äußert. Von sonstigen Versammlungsstätten der Propheten wird nichts gemeldet; Cramer (Gesch. der Erz. I, 106) nennt als eine solche aus irgend welchem Misverständnis auch Kirjath-Jearim. — Daß bei dem Prophetenverein in Rama an eine eigentliche Schule zu denken sei, dafür fehlt es in der vorliegenden Erzählung an jedem Haltpuncte. Die prophetische Gabe ließ sich durch Unterricht nicht erzeugen; sie ist nicht Product des Studiums und der Reflexion, sondern unmittelbare Wirkung des göttlichen Geistes, der den Menschen mit überwältigender Nöthigung ergreift, ihn innerlich umwandelt (1 Sam. 10, 6. 9.) und zum Aussprechen dessen, was das geisterfüllte Innere bewegt, zum Lobe Gottes und zur Verkündigung seiner Worte und Thaten drängt. Die außerordentlichen Erscheinungen, in denen der prophetische Geist sich äußert, und den unwiderstehlichen Eindruck, den jeder empfängt, der in den Kreis der Propheten kommt, hat das Auftreten der Prophetie in Samuels Zeit mit der ersten Frische verwandter Geistesbewegungen gemein. Aber auf der andern Seite schloß die Pflege der Prophetie, die wir als Zweck jenes Vereins zu betrachten haben, neben den gemeinschaftlichen heiligen Uebungen, in denen wir an den angeführten Stellen die Propheten begriffen sehen, auch den Unterricht nicht aus, indem die Prophetie die Bekanntschaft mit dem Gesetze und der heiligen Geschichte durchaus voraussetzt. Indem Samuel in jener Zeit, in der das der Bundeslade be-

*) Die reiche Literatur über diese ist verzeichnet bei Kranichfeld, de iis, quae in V. Test. commemorantur, prophetarum societatibus. 1861. S. 2. Für das Folgende ist besonders der Art. Prophetenthum in Herzogs Encykl. B. XII. 214 ff. und Keil im Comm. zu den BB. Samuels 1864. S. 146 ff. zu vergleichen.

raubte Heiligthum nicht mehr das Centrum der Theokratie war, dem mächtig angeregten religiösen Leben des Volkes einen neuen Herd gründete, mußte er auch auf Beförderung der religiösen Erkenntnis Bedacht nehmen. Sogar literarische Beschäftigung scheint in dem Prophetenverein zu Rama nicht gefehlt zu haben; das prophetische Schriftthum beginnt, zunächst als Geschichtschreibung, ohne Zweifel mit Samuel, und mit Recht hat man in den Büchern Samuels Spuren von Aufzeichnungen, die auf Rama zurückweisen, zu entdecken geglaubt. Die Pflege von Musik und Gesang ist nicht als directer Zweck des Prophetenvereins zu betrachten; die Musik diente theils zur Zubereitung der Seele, um die göttliche Stimme zu vernehmen (vergl. 2 Kön. 3, 15.), theils als Vehikel der Aeußerung der prophetischen Begeisterung. Es ist zu beachten, daß 1 Sam. 10, 5. die Musicirenden von den Propheten selbst unterschieden werden. Doch ist immerhin wahrscheinlich, daß zu dem Aufschwung, den seit David (der in naher Beziehung zu dem Prophetenverein in Rama stand, ja nach 1 Sam. 19, 18. eine Zeitlang daselbst sich aufhielt) die heilige Musik nahm, auch die Pflege derselben durch die Propheten beigetragen hat. Besteht doch eine nahe Verwandtschaft zwischen dem heiligen Gesang und der Prophetie, so daß der erstere selbst auch als ein Weissagen bezeichnet wird (1 Chron. 25, 2. f.)

Durch Samuels Wirksamkeit wurde in Israel der Same ausgestreut, den wir im davidisch-salomonischen Zeitalter zu einer reichen Geistessaat aufsprossen sehen. Das israelitische Königthum, das in seiner Entstehung wie ein nothwendiges Uebel zu betrachten war und in dem tragischen Geschicke seines ersten Trägers nur dazu dienen mußte, die Ohnmacht des Widerstrebens gegen das Princip des Gottesstaates zu offenbaren, gelangte in Davids Sieges- und Salomos Friedensherrschaft zu seiner echt theokratischen Entwicklung. Vor allem erscheint in David das Königthum, zu dessen bleibendem Träger er in seinem Hause erkohren wird (2 Sam. Cap. 7), getragen und verklärt von der theokratischen Idee, wornach die königliche Gewalt nur ein Ausfluß der göttlichen, die Majestät des Königthums ein Abglanz der Herrlichkeit Jehovas, des eigentlichen Königs des Volkes (Ps. 21, 4. ff.; 1 Chron. 17, 14.; 28, 5.; 29, 23.), der König eben darum zugleich der Repräsentant des Gottesvolkes ist, dessen Prädicat der Gottessohnschaft auf ihn übergeht (2 Sam. 7, 14.; Ps. 89, 27.; 2, 7.). Um die Einigung des Königthums mit der Gottesherrschaft zur Anschauung zu bringen, wurde der nach der Eroberung Jerusalems zum Herrschersitz erkohrene Berg Zion, durch Einführung der Bundeslade auf denselben, auch zum Sitze des Heiligthums geweiht. Jerusalem, die Stadt Gottes (Ps. 46, 5.), die Stadt des großen Königs (48, 3.), ist von nun an der Mittelpunct der Theokratie; alle Heilshoffnung Israels ist wie mit Davids Haus und seinen beständigen Gnaden (Jes. 55, 3.), so auch mit dieser Stadt, der festgegründeten auf den heiligen Bergen (87, 1.), unzertrennlich verknüpft. — Doch ist David nicht bloß als König, sondern auch als Mensch durch seine individuelle religiöse Entwicklung eine typische Persönlichkeit. Der Gegensatz, welchen herauszuarbeiten Aufgabe der Pädagogie des Gesetzes ist, der Gegensatz von Sünde und Gnade, ist in seiner ganzen Strenge in sein inneres Leben gefallen, das wie sein äußerer Lebensgang in beständigem Kampfe sich bewegte, und wie die tiefste Erniedrigung des unter dem Bann der Sünde und Schuld schmachtenden Menschen, so die Hoheit eines in Gott reich begnadigten Geistes zur Anschauung bringt. Den Unfrieden des ebenso trotzigen, als verzagten Menschenherzens, den Druck des Schuldbewußtseins und die Oede einer gottverlassenen Seele, die Sehnsucht nach Frieden mit Gott, das Ringen nach Herzenserneuerung, die fröhliche Gewißheit empfangener Sündenvergebung, die heldenmüthige, in Allem überwindende Kraft des Vertrauens auf den lebendigen Gott, die brennende Gottesliebe eines begnadigten Herzens hat im Alten Bunde keiner erfahren und durchgelebt wie er, und zum unvergänglichen Zeugnis, was des Gesetzes Werk und was der Gnade Frucht im Menschen sei, in seinen Psalmen ausgesprochen. Hiemit sind wir auf den Punct gekommen, von dem aus David am bedeutendsten in

das Geistesleben der Nation eingegriffen hat. Durch ihn, den Lieblichen in Gesängen Israels (2 Sam. 23. 1.), erreicht die heilige Lyrik Israels ihre Blüte. Fehlte es auch vor ihm, wie aus dem oben Gesagten erhellt, dem Gesang, der übrigens nach den vorliegenden Proben mehr objectiv epischen als subjectiv lyrischen Charakter hatte, keineswegs an Pflege, so empfängt doch jetzt erst, nachdem der Gesang zu einem wesentlichen Bestandtheil des Cultus erhoben worden ist, das Volk einen Reichthum von religiösen Liedern und lernt, was sein Inneres bewegt, Trauer und Freude, Furcht und Hoffen, Dank und Flehen in Lied und Ton vor seinen Gott zu bringen. Durch die Psalmodie wurde der Cultus vergeistigt, das religiöse Leben des Volkes erfrischt und verinnerlicht. Es kann nicht hoch genug angeschlagen werden, was Israel an seinen Psalmen hatte, diesem Exempelbuch der Heiligen, wie Luther sie genannt hat. Die Pflege des Gesangs am Heiligthum war allerdings ausschließlich levitischen Geschlechtern übertragen. Zuerst bei der Einführung der Bundeslade auf dem Zion befahl David nach 1 Chron. 15 [16], 16. den Obersten der Leviten, „ihre Brüder, die Sänger zu bestellen mit Saitenspielen, Harfen und Lauten und Cymbeln, daß sie hell sängen und die Stimme erhöben in Freuden." Bei dem über der Bundeslade aufgeschlagenen Zelte bestellte David als Sangmeister den Assaph mit seinen Brüdern, bei der alten Stiftshütte, die damals in Gibeon sich befand, den Korachiten Heman und den Jeduthun (1 Chron. 16 [17], 37. ff.) Die bleibende Bestellung der Leviten für die gottesdienstliche Musik, „zu stehen jeden Morgen, zu danken und zu lobsingen dem Herrn und des Abends auch also" zur Begleitung der Brandopferacte, läßt die Chronik (23 [24], 30. f.) gegen das Ende des Lebens Davids erfolgen. Die Classe der Sänger und Musiker zerfiel nach 25 [26], 9. ff. in 24 Chöre, deren jeder einen Vorsteher mit eilf Meistern aus der gleichen Familie an der Spitze hatte. Die Betheiligung der Gemeinde bei dem Gesang am Heiligthum scheint sich (vgl. 16 [17], 36.) gewöhnlich darauf beschränkt zu haben, daß sie das Amen sprach und den Herrn pries, was auf doxologische Formeln wie „Hallelujah", „danket dem Herrn, denn er ist freundlich" rc. (vgl. Jer. 33, 11.) und dergleichen zu beziehen ist. Dagegen sang das Volk selbst Psalmen bei Festzügen (vgl. Ps. 68, 26. f.) und bei seinen Wallfahrten zum Heiligthum, für welchen letzteren Zweck im Psalter 15 Lieder (Psalm 120—134, nach der wahrscheinlichen Erklärung der Ueberschriften) zu einer besondern Gruppe vereinigt sind. Diese Psalmen sind allerdings theilweise spätern Ursprungs, aber das hohe Alter der Sitte wird durch Jes. 30, 29. bestätigt. Die letztgenannte Stelle zeigt, daß namentlich mit der Passahfeier solche Gesänge sich verbanden; das spätere Ritual bestimmte dafür Ps. 113—118. Weiter weist aber der Inhalt vieler Psalmen darauf hin, daß sie auch der Privaterbauung dienen sollten. Man darf wohl vermuthen, daß hauptsächlich im heiligen Liede das göttliche Wort in den Häusern Israels wohnte; selbst die Kunde der heiligen Geschichte wurde durch Psalmen fortgepflanzt (s. besonders Ps. 78.)

Auf die kriegerische Regierung Davids, durch welche dem israelitischen Staate seine Selbständigkeit nach außen erkämpft, sein Gebiet bedeutend erweitert und derselbe so zu einer hohen Stufe von Macht erhoben worden war, folgte unter Salomo eine lange, erst gegen das Ende seiner Regierung getrübte Friedenszeit, die Zeit des „prangenden Königthums" (Hasse.) Die innere Verwaltung des Staats wurde geordnet, dem Cultus in dem neuerbauten Tempel ein fester Sitz gegeben und (s. 2 Chron. 8, 14. f.) die von David begonnene Organisation des Priester- und Levitenstandes vollendet. Von einer Verwendung der Leviten für die Unterweisung des Volkes wird auch jetzt nichts berichtet. Drei Classen derselben waren für den Tempeldienst bestimmt; die vierte, welcher „der Dienst draußen" (1 Chr. 26 [27], 29.) oblag, befaßte Schreiber und Richter. Außerdem sorgte Salomo für die Erbauung von Palästen, Festungen, Städten, Magazinen u. s. w., für die Hebung des Gewerbfleißes und Handels (1 Kön. 9, 10—28.; 2 Chron. C. 8). Der letztere wurde von den jetzt zum Reiche

gehörigen edomitischen Seehäfen aus bis nach Ophir (worunter wahrscheinlich die Indusländer zu verstehen sind) ausgedehnt. Aber obwohl sich jetzt der Gesichtskreis des Volkes erweiterte und manche Kenntnisse und Fertigkeiten unter denselben einheimisch wurden, so hat sich doch bei ihm selbst in dieser Zeit des höchsten Glanzes des Staates keine originale weltliche Cultur entwickelt. Die Prachtbauten Salomos wurden von phönicischen Künstlern ausgeführt; bei der Errichtung der königlichen Handelsflotte und ihren Expeditionen mußten wieder Phönicier Hülfe leisten; das Kriegswesen wurde nach egyptischem Muster gestaltet. Die selbständige intellectuelle Bildung des Volkes wurzelt durchaus in seinem religiösen Leben; ihr Erzeugnis ist die Spruchweisheit, als deren Hauptvertreter Salomo in gleicher Weise erscheint, wie die heilige Lyrik vorzugsweise auf David zurückgeführt wird.

Von kunstmäßiger Spruchdichtung findet sich im A. T. in der Zeit vor Salomo keine Spur, wobei immerhin angenommen werden kann, daß in der den Namen Salomos tragenden Sammlung manche Sprüche sich finden, die vorher als Volkssprüchwörter in kunstloser Form im Umlauf waren. In das Gebiet des kunstlosen Volksspruches gehören z. B. auch die Fabel Abimelechs Richt. 9, 8. ff. und das Räthsel Simsons 14, 14. In solchen Sprüchen die Lehren der Erfahrung zu fixiren, ist überall Volkssitte; namentlich aber ist die Spruchweisheit dem semitischen Alterthum eigen, wie denn im A. T. selbst die Weisheit Edoms, besonders der Themaniten (Jer. 49, 7.; Obadj. V. 8.), und der Söhne des Ostens, d. h. der östlich von Palästina in Arabia deserta hausenden Stämme (1 Kön. 5, 10. [4, 30.], dort neben der altberühmten Weisheit Egyptens) erwähnt wird. Aus dem Buch Hiob, das, wie bereits bemerkt worden ist, in den patriarchalischen Lebenskreis versetzt, ersehen wir, in welchem Ansehen die Spruchüberlieferung stand, die „Forschung der Väter,“ die bei ihrer langen Lebensdauer reichere Erfahrungen einsammeln konnten (8, 8. f.), und noch nicht unter dem die echte Weisheit trübenden fremdländischen Einflusse standen (15, 18. f.) Unter dem Geschlechte der Gegenwart sind es natürlich die Greise, die für ihre das Ergebnis vieljähriger Beobachtung darlegenden Weisheitssprüche Achtung in Anspruch nehmen dürfen (12, 12.; 15, 10.) — Israel als theokratisches Volk führt solches Rühmen eines von den Vätern überkommenen Erbschatzes von Weisheit nicht im Munde; es wird weise durch die Unterweisung des Gesetzes, das ihm den Willen seines Gottes offenbart, und durch die Betrachtung der göttlichen Wege in seiner Geschichte. (S. Stellen wie 5 M. 4, 6.; Ps. 78; 107, 43.; Hos. 12, 10.; Jer. 9, 12.) Dort sind ihm die Voraussetzungen für das Verständnis der Natur und des menschlichen Lebens gegeben, die Erkenntnis des allmächtigen Schöpfers und Herrn der Welt, des heiligen Gesetzgebers und Richters und der in der Welt waltenden Vergeltungsordnung. Was hiemit in Widerspruch steht, kann nicht wahr und recht sein; „das Wort des Herrn haben sie verworfen, und welche Weisheit haben sie.“ (Jer. 8, 8.) Darum wird als der Anfang der Weisheit die Furcht des Herrn bezeichnet, und als Einsicht die Erkenntnis des Allheiligen (Spr. 1, 7.; 9, 10.; vergl. Hiob 28, 28.); „feine Klugheit“ wird allen zu Theil, welche die göttlichen Gebote erfüllen (Ps. 111, 10.). Aus dem Princip der Gottesfurcht ergibt sich nämlich als sittliche Lebensaufgabe: „in allen deinen Wegen erkenne ihn“ (Spr. 3, 6.), d. h. in all deinem Thun besinne dich auf den heiligen Gotteswillen. Dem Gottesfürchtigen, der diese Norm sich setzt, geht dadurch, daß er in das geoffenbarte Gesetz sich hineinlebt, die Einsicht darüber auf, was auch in solchen Fällen, für welche das Gesetz keine speciellen Forderungen formulirt, dem göttlichen Willen gemäß sei; er gewinnt praktische Weisheit. Aber die Offenbarung weckt auch, indem sie einen Einblick in die Tiefe und Fülle der Gottesgedanken gewährt (Ps. 92, 6.; 139, 17.), das speculative Denken. In der Betrachtung des Gesetzes und der göttlichen Führungen gewinnt der Geist die Idee einer das ganze Universum beherrschenden göttlichen Zweckordnung. Diese Teleologie (daß „der Herr alles gemacht hat für seinen Zweck“ Spr. 16, 4.) in der Natur und der Menschen-

welt nachzuweisen und hiebei die Lösung der sich aufdrängenden Räthsel und Widersprüche des Lebens zu suchen, das ist theoretische Weisheit. (S. das Nähere in meinem Programm „die Grundzüge der alttestamentlichen Weisheit" 1854.)

Die Begründung dieser Weisheit fällt wie gesagt in die salomonische Zeit, deren Ruhe den Geist zur sinnenden Einkehr in sich einlud. Von jetzt an erscheint eine besondere Classe von Männern unter dem Titel der „Weisen" (Spr. 1, 6.; 22, 17.; 24, 13. u. s. w.). Mit Namen werden neben Salomo 1 Kön. 5, 11. [4, 31.] aufgeführt Ethan, Heman, Chalkol und Darda. Die Identität der zwei Erstgenannten mit den levitischen Sangmeistern Ethan und Heman (1 Chron. 15 [16], 17.) wird von einigen bestritten, aber nicht mit genügenden Gründen. Vermuthlich hatte sich an Salomos Hof ein Kreis von Weisen gebildet, in dessen Mitte der König durch den Reichthum und die Vielseitigkeit seines Geistes (vergl. die Notiz 1 Kön. 5, 13. f. [4, 32. f.]) und seinen Scharfsinn in Lösung von Räthselfragen (vergl. 10, 1.) hervorragte. Hiskia scheint nach Spr. 25, 1. einen Verein von Weisen gebildet zu haben, der in seinem Auftrag eine Spruchsammlung redigirte. Im übrigen läßt sich nicht darthun, daß die Weisen eine besondere Berufsstellung im Volke gehabt, wie die Propheten, und Institute gegründet in der Weise der Prophetenschulen. Daß an einzelne Männer, die im Rufe besonderer Weisheit standen, wißbegierige Jünger sich anschlossen, kann man aus Stellen wie 13, 20.; 15, 12. (in Verbindung mit den oben angeführten 1, 6. u. s. w.) abnehmen; aber zu weit geht Ewald (in der Abhandlung „über die Volks- und Geistesfreiheit Israels 2c.", bibl. Jahrb. I. S. 97), wenn er meint, daß sich „so immer vollkommenere Schulen ausbildeten." Die Weisheit, die in den Sprüchen redet, will keine Schulweisheit sein; „auf der Gasse erschallt sie, auf den Straßen läßt sie ihre Stimme ergehen, an der Ecke der Heerstraßen ruft sie, an den Thoreingängen der Stadt spricht sie ihre Worte" (1, 20. f.). Auf den öffentlichen Plätzen, wo Gericht gehalten und über alle Angelegenheiten der Gemeinde verhandelt wurde, wo auch Propheten ihr Zeugnis an das Volk ergehen ließen, war die Stätte für die Weisen, um Rath zu ertheilen, an irgend welche Vorkommnisse Rüge, Ermahnung, Belehrung anzuknüpfen, Probleme, welche die Gemüther bewegten (vergl. z. B. Ezech. 18, 2. f.) zu erörtern, durch witzige Stichrede anzuregen und zu ergötzen u. s. w. (Die Schilderung Hiob 29, 7—11. und 21—25. kann zur Erläuterung dienen.) Und eben dadurch wurde die Weisheit eine solche geistige Macht im Volke, wie sie Ewald in der angef. Abhandlung trefflich geschildert hat.

Daß die Weisen (was besonders Bruch, Weisheitslehre der Hebräer 1831 ausgeführt hat) sich in Opposition zu den theokratischen Ordnungen, namentlich zum Cultus gesetzt, den Priestern als die Aufgeklärten sich gegenübergestellt, wie die Philosophen den orthodoxen Theologen, ist eine verfehlte Auffassung, gegen welche schon die Thatsache zeugt, daß Salomo, der Erbauer des Tempels und der Vollender der Cultusordnungen, an der Spitze der Weisen steht. Richtig ist nur, daß die Weisheit mit dem rituellen Theil des Gesetzes, aber ebenso mit der theokratischen Geschichte und der Entwicklung des göttlichen Reiches sich nicht befaßt, vielmehr neben Gesetz und Prophetie ein neues Erkenntnisgebiet erschließt, indem sie der Betrachtung der kosmischen Ordnungen, der Natur und der sittlichen Lebensverhältnisse sich zuwendet. Ihre Richtung geht, wie Delitzsch (in dem trefflichen Artikel über die Sprüche Salomos, Herzogs Encykl. Bd. XIV S. 715) sie bezeichnet, „auf das Humane im Israelitischen, auf das Gemeinreligiöse im Jehovathum, auf das Gemeinsittliche im Gesetz." Aber nie verleugnet die israelitische Weisheit den Offenbarungsboden, dem sie entsprossen ist. Die von ihr vorausgesetzte Unterscheidung des Moral- und des Ritualgesetzes und die Ueberordnung des ersteren über das letztere (vergl. Spr. 21, 3.; auch 15, 8.; 21, 7.) hat schon das Deuteronomium angebahnt und die Prophetie (von dem Worte Samuels 1 Sam. 15, 22. an) vollzogen. Wenn nun die Weisheit den ethischen Inhalt des Gesetzes weiter entwickelt, bleibt sie doch dem früher erörterten

Charakter des Gesetzes darin getreu, daß ihre Sittlichkeit, ihrem Princip der Gottesfurcht entsprechend, einen überwiegend negativen Charakter hat. Von dem durch das Deuteronomium aufgestellten Princip der Gottesliebe aus das Handeln zu bestimmen, paßt nicht zu ihrer kühlen Reflexion, die jeden Enthusiasmus ausschließt. (S. mein Programm S. 12.) Ebenso hält die Weisheit an der Güterlehre des Gesetzes fest, indem, was in letzterem als Verheißung und Drohung auftritt, hier als thatsächliche Erfahrung hingestellt wird. Sogar das Buch Hiob, in welchem der israelitische Geist in schwerem Zweifelskampfe ringt, die Schranken der alttestamentlichen Offenbarung zu durchbrechen und die Hoffnung des ewigen Lebens zu ergreifen, schließt mit der Bestätigung der alten Vergeltungslehre. Auch die Naturkunde endlich, auf die sich nach 1 Kön. 5, 13. [4, 33.] schon salomonische Sprüche bezogen, die aber besonders in einigen Abschnitten des B. Hiob hervortritt, nimmt, wie die letzteren zeigen, durchaus den Standpunct teleologisch-religiöser Betrachtung ein. Sie will zeigen, wie der Naturlauf die Macht und Weisheit des Schöpfers zur Anschauung bringt, wie das Walten Gottes in demselben ein zweckvolles, namentlich seiner gerechten Weltordnung dienendes ist (vergl. z. B. Hiob 37, 12.), wie die Natur in ihren Wundern und Paradoxieen dem Menschen Demuth predigt und ihm, der so gern Gottes Weltregierung meistert, seine Ohnmacht und Kurzsichtigkeit zum Bewußtsein bringt (Hiob C. 38 ff.).

Weit mehr als gegen das todte opus operatum des Opferdienstes tritt in der salomonischen Spruchsammlung die Opposition gegen Freigeisterei und Irreligiosität in den Vordergrund, gegen die Spötter, als deren Grundzug Aufgeblasenheit und Uebermuth angegeben wird (21, 24.). Praktische Atheisten, die von einem lebendigen Gott und einer gerechten Vergeltungsordnung in der Welt nichts wissen wollen, werden uns in den Psalmen und bei den Propheten aus verschiedenen Zeiten vorgeführt; aber die salomonische Zeit, deren äußeres Glück ein fleischliches Wohlleben begünstigte, scheint in Erzeugung solcher Leute besonders fruchtbar gewesen zu sein. (S. hierüber Ewald a. a. O. S. 100 f., Delitzsch S. 713.)

Unter den Denkmälern der alttestamentlichen Weisheit kommt für die Pädagogik vorzugsweise die den Namen Salomos tragende Spruchsammlung in Betracht. Das Buch will nach seiner Ueberschrift (1, 1—6.) eine Anleitung sein, „zu erkennen Weisheit und Zucht, zu verstehen verständige Worte, zu erlangen Zucht zur Einsicht, Gerechtigkeit, Recht und Geradheit." Es will nicht bloß den Einfältigen dienen, ihnen Klugheit zu geben, sondern auch den Weisen zu ihrer weiteren Förderung gereichen; in ersterer Beziehung aber bestimmt es sich (V. 4) ausdrücklich auch für die Jugend, um ihr „Erkenntnis und Ueberlegung" beizubringen. Den letzteren Zweck verfolgen besonders die längeren Lehrreden im ersten Theil des Buchs 1, 7. — C. 9. Sogleich die Ermahnung 1, 8. „höre mein Sohn auf die Zucht deines Vaters, und laß nicht fahren die Lehre deiner Mutter" (wobei die Verknüpfung der Scheu vor den Eltern mit dem V. 7 ausgesprochenen Princip der Gottesfurcht zu beachten ist) setzt einen jugendlichen Weisheitsschüler voraus. Die daran 1, 10. ff. sich knüpfende Ermahnungsrede richtet sich an den Jüngling, der am Scheidewege steht und zu wählen hat zwischen dem Wege der Sünde, der durch vorgespiegelten Genuß die Unerfahrenen ins Verderben lockt, und dem Weg der Weisheit, der zum Leben führt. Am eindringlichsten sind in diesen Reden die Warnungen vor Verführung zur Unzucht. Der Weisheitslehrer, der hier redend auftritt, spricht als Vater zu den Söhnen, eine in den Prophetenschulen wiederkehrende Bezeichnung, welche das Pietätsverhältnis zwischen Lehrern und Schülern dem elterlichen coordinirt. Der väterliche Ton, da, wie Herder sagt, „von den Lippen des Lehrenden, der seinen Sohn zur Weisheit locket, gleichsam Milch und Honig fleußt," geht durch den ganzen Abschnitt hindurch. Nun folgt 10, 1. — 22, 16. die Sammlung von 375 Sprüchen, zu der die vorangestellten Reden die Einleitung bilden sollen. Der pädagogische Zweck läßt sich in diesem Spruch-

buch und dem ersten der Anhänge dazu 22, 17—24., 22, der wieder durch ein besonderes längeres Ermahnungswort eingeleitet wird, leicht erkennen. Der an die Spitze gestellte Spruch 10, 1. „ein weiser Sohn erfreut den Vater, aber ein thörichter Sohn ist seiner Mutter Kummer" entspricht dem 1, 8.; auch kehrt einigemal die Anrede „mein Sohn" wieder. Eine ziemliche Anzahl von Sprüchen bezieht sich speciell auf das Verhältnis zwischen Eltern und Kindern; aber weil die Lebensweisheit in ihrem ganzen Umfang gelehrt werden soll, so werden alle möglichen Lagen und Fälle des bürgerlichen und häuslichen Lebens beleuchtet und normirt. Mit 24, 22. scheint das Buch für die Jugend seinen Abschluß zu haben. Die folgenden Abschnitte haben einen andern Charakter; namentlich die Sammlung C. 25 — 29 ist ein Volksbuch, das als solches, wie Delitzsch (S. 707) bemerkt, seinen Anlauf nicht vom Pflichtverhältnis des Kindes, sondern des Königs nimmt.

Ueber die Form der Weisheitssprüche möge hier nur Folgendes bemerkt werden. Der hebräische Ausdruck für Lehrspruch Maschal bedeutet eigentlich Vergleichung. Er kann daher das Gleichnis im engern Sinn bezeichnen, das die Spruchdichtung auch liebt. Daß aber das Wort Bezeichnung des Lehrspruchs überhaupt geworden ist, hat darin seinen Grund, daß jede Weisheitslehre, wie sie auf dem Wege der Vergleichung von Erfahrungen und Erscheinungen gewonnen wird, so wiederum als ein Typus hingestellt wird, an den die einzelnen Fälle des Lebens gehalten, an dem sie gemessen und beurtheilt werden sollen. (So wird auch Ps. 78 in V. 2 als ein Maschal bezeichnet, weil in ihm die Führung Israels als Spiegel zur Ermahnung und Warnung vorgehalten wird.) Seiner Grundform nach, wie sie in dem Abschnitt Spr. 10, 1—22., 16. festgehalten wird, ist der Maschal zweigliedrig, indem der Gedanke des einen Gliedes in dem andern durch eine Vergleichung veranschaulicht wird, oder zu größerer Verdeutlichung vervollständigt oder doch nach einer andern Seite gewendet wiederkehrt, oder durch Anknüpfung eines verwandten Gedankens oder auch durch Hervorhebung des Gegensatzes Licht empfängt. Durch solche Verknüpfung eines Gegenstandes mit seinem Bilde, eines Unbekannten mit einem Geläufigeren, eines Besondern mit dem Allgemeinen, unter das es zu subsumiren ist, oder auch mit anderen besondern, damit durch solche Zusammenstellung des Homogenen die Gemeingültigkeit der Regel zum Bewußtsein gebracht werde, — wird Urtheil und Witz geweckt und der Mensch gewöhnt, Thun und Ergehen immer in einem vernünftigen Zusammenhang aufzufassen.*) Der Maschal fordert bündige präcise Fassung, vermöge welcher er geeignet ist, sich leicht und tief einzuprägen und dauernd zu haften „gleich Stacheln und eingeschlagenen Nägeln" Pred. 12, 11. Dem dient der eine strenge Begrenzung des Ausdrucks mit sich führende Versbau; in den Sprüchen der Sammlung C. 10—22 enthalten die zwei Glieder meistens zusammen sieben Worte, am häufigsten das erste vier, das zweite drei. — Ueber die weiteren Formen, welche die Spruchdichtung erzeugt, ist hier nicht näher zu handeln. (S. besonders Delitzsch a. a. O.) In formeller Beziehung möge hier nur noch erwähnt werden, daß die zuweilen vorkommende Anwendung gewißer Zahlen (3. 4. 7. u. s. w.), sowie die alphabetische Anordnung, wie sie in Spr. 30, 10—31. (der Schilderung der guten Hausfrau) und einigen Psalmen überwiegend didaktischen Charakters (vergl. namentlich Ps. 37) erscheint, ebenfalls dem Lehrzwecke dient. Daß in einigen Zahlensprüchen (Spr. 6, 16—19.; 30, 15. f.; 18—20.; 21—23.; 29—31.) von der niedereren Zahl zur

*) O. v. Gerlach bemerkt in seinem Bibelwerke, in der Einleitung in die poet. Bücher des A. T.: „in den Schulen von Schottland werden noch jetzt die Sprüche Salomos in großer Zahl auswendig gelernt, und geistreiche Beobachter haben darin besonders eine Quelle des reichen, schlagenden und zugleich geheiligten Mutterwitzes gefunden, welcher diesem Volke in hohem Grade eigen ist."

höheren (von 3 zu 4, von 6 zu 7) fortgeschritten wird, hat rhetorische Bedeutung; es dient dazu, die Aufmerksamkeit des Hörers zu steigern und allen Nachdruck auf den letzten Gedanken fallen zu lassen. Dagegen ist die alphabetische Anordnung ein rein mnemonisches Hülfsmittel derselben Art, wie die zahlreichen dekadischen Reihen von Geboten im Gesetz, die man sich hiernach an den Fingern abzählen kann, das Gedächtnis unterstützen.

Aus dem reichen Lehrschatze der Spruchweisheit ist nun noch im besondern dasjenige auszuheben, was unmittelbare Beziehung zur Pädagogik hat. — In demjenigen, was über das Familienleben gesagt wird, finden wir die durch das Gesetz begründeten Anschauungen weiter ausgeführt. Das Familienglück ist das höchste unter den Gütern, in denen die Gottesfurcht ihren Lohn findet. Das eheliche Verhältnis wird mit einem sittlichen Ernste aufgefaßt, der der Weisheit anderer alten Völker mehr oder weniger fremd geblieben ist. Die Ehe wird Spr. 2, 17. als ein Bund Gottes bezeichnet, d. h. als ein vor Gott und unter seiner Vermittlung geschlossener Bund. (So Hitzig, der trefflich das Freundeswort 1 Sam. 20, 23. „was aber du und ich mit einander geredet haben, da ist der Herr zwischen mir und dir ewiglich" zur Erläuterung herbeizieht. Vergl. Mal. 2, 14. Daß, wie Ewald z. d. St. meint, die Ehen „nicht ohne heilige Gebräuche von Seiten der öffentlichen Religion geschlossen wurden," läßt sich aus dem A. T. nicht erweisen). „Haus und Habe sind ein Erbe der Väter, aber vom Herrn kommt ein einsichtsvolles Weib" 19, 14. d. h. (wie wieder Hitzig kurz und gut glossirt) die Ehen werden im Himmel geschlossen. Ein rechtes Weib gefunden zu haben, ist ein Zeichen göttlichen Wohlgefallens 18, 22. Vergl. weiter 12, 4.; 31, 10. Keine Sünde wird in den Sprüchen strenger beurtheilt, als die Verletzung der ehelichen Treue; s. 2, 12. ff.; C. 5.; 6, 23. ff.; C. 7. Dem entspricht die Würdigung des Kindersegens. Nachkommenschaft ist wohl die Ehre eines Hauses („die Krone der Alten sind Kindeskinder" 17, 6.), aber nur — dieser Satz wird häufig ausgesprochen — wenn die Kinder weise werden und in den Wegen der Gottesfurcht wandeln: 10, 1. „ein weiser Sohn ist seines Vaters Freude, aber ein thörichter Sohn ist seiner Mutter Grämen"; 17, 21. „wer einen Thoren zeugt, (zeugt ihn) sich zum Kummer, und eines Narren Vater hat keine Freude;" 23, 24. „Hoch frohlockt der Vater eines Gerechten, wer einen Weisen erzeugt, erfreut sich sein;" 27, 11. „werde weise mein Sohn und erfreue mein Herz, daß ich ein Wort zu erwiedern wisse meinem Lästerer," d. h. wohlerzogene Kinder sind die beste Rechtfertigung für einen Vater seinen Verleumdern gegenüber. Vergl. ferner 28, 7.; 29, 3. Daher die nachdrückliche Forderung einer sorgfältigen Erziehung der Kinder.

Die Erziehung der Kinder hat zum maßgebenden Vorbild die erziehende Thätigkeit der göttlichen Weisheit. Der Begriff der Zucht (מוּסָר) ist einer der Fundamentalbegriffe der salomonischen Sprüche, — mit Oetinger zu reden — eine der sieben Säulen (9, 1.), auf welche das Haus der Weisheit sich stützt. Weisheit und Zucht sind wesentlich mit einander verknüpft (1, 2. 7.; 23, 23.); als Weg zur Weisheit wird eben das Annehmen und Bewahren der Zucht bezeichnet (1, 3.; 4, 13.; 10, 17.; 19, 20. u. s. w.). — Der Begriff der Zucht nun darf durchaus nicht, wie häufig geschehen ist, zu dem Begriff der Unterweisung (institutio, doctrina) abgeschwächt werden, was schon daraus erhellt, daß von der Zucht die תוֹכַחַת ausgeht, d. h. die überführende und rügende Zurechtweisung (Luther: Strafe). Man vergleiche für den Zusammenhang beider Begriffe 3, 5.; 5, 12.; 6, 23.; 10, 17.; 12, 1.; 13, 18.; 15, 5. 32. Indem nämlich die Weisheit an den natürlichen Menschen sich wendet, der aus sich des Heilswegs unkundig und leicht zum Bösen verführbar, פֶּתִי d. h. einfältig (Luther: albern) ist, so ist das Erste, daß ihm durch die Leuchte des Gesetzes (6, 23. vergl. Ps. 19, 9.; 119, 105.) die Nichtigkeit seines natürlichen Strebens aufgedeckt und

er von der Verderblichkeit der ungöttlichen Wege überführt werden muß. Wer sich so berathen und zurechtweisen läßt (wobei die göttliche Liebeszucht auch Verhängung von Leiden anwendet, Spr. 3, 11. f.), und demnach von den Abwegen, auf welche sein natürliches Gelüste und das böse Beispiel anderer ihn zu verlocken sucht, mit Entschiedenheit sich abkehrt, der ist eben hiedurch befähigt, den Geist der Weisheit zu empfangen, dessen Vehikel das Wort aus Gottes Munde ist (1, 23.; 2, 6.). Wer dagegen im Eigendünkel die Zucht der Weisheit nicht auf sich wirken läßt, sie „haßt," der erweist sich dadurch als Thor oder Narr (אֱוִיל, כְּסִיל), der in seiner allen Züchtigungen trotzenden Unverbesserlichkeit (27, 22. u. a.) unausbleiblichem Verderben entgegengeht (12, 1.; 13, 18. f.).

Hiernach ist auch der Erziehung der Kinder ihr Gang vorgezeichnet. Sie zerfällt in zwei Stücke, Zucht (das Wort in engerem Sinne genommen) und Unterweisung, weshalb von dem Erzieher gefordert wird, daß er selbst sein Herz der Zucht und seine Ohren den Worten der Erkenntnis hingebe (23, 12. Dieser Spruch bildet nämlich die Einleitung zu V. 13—16.; den Zusammenhang bestimmt Oetinger richtig: „wie du dich selbst ziehst, so wirst du auch deine Kinder ziehen.") Vor allem soll der böse natürliche Hang des Kindes, „die Thorheit, die im Herzen des Knaben steckt" (22, 15.) durch strenge Zucht gebändigt werden. „Ruthe und Rüge gibt Weisheit; aber ein Knabe, dem freier Lauf gelassen wird, macht seiner Mutter Schande" (29, 15. Oetinger bemerkt zu dieser Stelle: „es wird der Mutter gedacht, weil die Mütter es gemeiniglich verderben, daß der Vater nicht mehr ziehen kann, wie er will.") Schläge, überhaupt ein angemessenes Mittel, um der Thorheit und Bosheit zu begegnen (10, 13.; 20, 30.), werden wiederholt für die Kinderzucht gefordert. An dem Kinde die Ruthe zu sparen, heißt es hassen, wogegen eben in scharfer Zucht die wahre Liebe sich kundgibt, weil dadurch das Kind vom Verderben errettet wird (13, 24.; 23, 13. f.). „Züchtige deinen Sohn, so wird er dich erquicken und Wonne gewähren deiner Seele" (29, 17.). Dabei wird aber doch unterschieden, wo Zurechtweisung in Worten und wo körperliche Züchtigung am Platze ist, „Schelten dringt tiefer ein bei dem Verständigen, als wenn man einem Thoren hundert Schläge gibt" (17, 10.). „Den Spötter schlage, so wird der Einfältige klug; rüge einen Verständigen, so wird er Erkenntnis verstehen" (19, 25.). — Die Erkenntnis nun, für welche die Zucht das Verständnis öffnen soll, ist die sittlich-religiöse; die Unterweisung, von welcher die Sprüche handeln, hat gemäß dem früher Erörterten zur Aufgabe die Leitung zur Gottesfurcht und Gotteserkenntnis, woraus denn weiter die Einsicht in Recht und Gerechtigkeit und „jedes Geleise des Guten" sich ergibt. (Vergl. als Hauptstelle 2, 1—9.) An das göttliche Wort ist die Jugend zu weisen. Als ein geschriebenes wird dieses Gotteswort von der Spruchweisheit noch nicht geltend gemacht; vielmehr aus dem Munde der Eltern tritt es dem Sohne entgegen; das Elterngebot hat die Auctorität des göttlichen Gesetzes und auf seiner Erfüllung ruhen die der Erfüllung der göttlichen Gebote zugesagten Verheißungen. Vergl. was bereits oben über den Zusammenhang von 1, 8. mit V. 7. bemerkt worden ist; ferner 4, 3. f.: „ein Sohn bin ich gewesen meinem Vater, ein zarter und einiger meiner Mutter" (d. h. es bestand bei mir das rechte Verhältnis, wie es zwischen Eltern und Kindern bestehen soll). „Er lehrte mich und sprach zu mir: dein Herz halte meine Worte fest, beobachte meine Gebote, so wirst du leben." Weiter vergl. 6, 20. ff., wo zu beachten ist, daß dem Gebote des Vaters die Lehre der Mutter coordinirt, also der letzteren die Theilnahme an der religiös-sittlichen Erziehung des Sohnes gesichert ist. In dieser Stelle wird, was 5 Mos. 6, 7. von der Bewahrung des göttlichen Gesetzes gesagt ist, auf die elterliche Unterweisung übergetragen: „binde sie auf dein Herz immerdar, knüpfe sie an deinen Hals; wenn du wandelst, soll sie dich geleiten; wenn du dich legst, soll sie dich behüten; wenn du aufwachst, soll sie zu dir reden" (oder vielleicht richtiger „dich sinnen machen," d. h.

sie soll des Morgens dein erster Gedanke sein). Der Ungehorsam gegen die Eltern zieht schweres Gericht nach sich; das Loos eines Verbrechers erwartet den, der ihnen trotzt (30, 17.; vergl. 20, 20.). — An die Eltern aber ergeht die Mahnung, mit der Unterweisung des Knaben frühe zu beginnen und ihn so für das ganze Leben zu gewöhnen; 22, 6. „gewöhne den Knaben nach Erfordernis seines Weges“ (d. h. gemäß dem, was sein Lebensgang erheischt); „auch wenn er alt wird, weicht er nicht davon.“ Auf das Treiben des Knaben soll wohl geachtet werden, da daran zu erkennen ist, „ob lauter, ob redlich ist sein Wesen“ (20, 11.). In solcher Unterwerfung der Jugend unter eine geheiligte Auctorität wiederholt sich die strenge Gesetzeszucht, in der Gott sein Volk erzieht; „es ist ein köstlich Ding für den Mann, daß er ein Joch in seiner Jugend trage“ (Klagel. 3, 27.).

Eine vollständige Darlegung der in den Sprüchen niedergelegten pädagogischen Vorschriften ist nicht dieses Ortes. Es möge nur noch darauf hingewiesen werden, mit welchem Nachdruck auf Arbeitsamkeit gedrungen und wie die Trägheit als etwas verächtliches verspottet wird (6, 6—11.; 10, 26.; 15, 19.; 19, 15. 24.; 20, 4. 13.; 26, 13—16.), wie Mäßigkeit (13, 25.; 23, 19—21.) und Keuschheit gefordert und vor Verführung zur Unzucht gewarnt wird (7, 5. ff.; 23, 26—28.). — Als charakteristisch für die alttestamentliche Pädagogie ist schon hervorgehoben worden, daß dieselbe von Leibesübungen nichts wisse. Erst unter Antiochus Epiphanes versuchte die hellenisirende Partei durch Errichtung eines Gymnasiums in Jerusalem (1 Macc. 1, 15.; 2 Macc. 4, 9.) griechische Gymnastik unter dem Volke einheimisch zu machen, was eben ein Mittel zur Entnationalisirung des letzteren sein sollte. Aber es darf nicht übersehen werden, daß die Wehrpflichtigkeit, welcher in Israel alle Männer vom 20sten Jahre an unterworfen waren (4 Mos. 1, 3.; 26, 2.; 2 Chron. 25, 5.), von selbst zu körperlicher Uebung und Abhärtung führte. Der Ruhm kriegerischen Heldenthums galt etwas (s. z. B. die Aufzählung der Helden Davids 2 Sam. 13, 8—39.), und Lieder, wie das 2 Sam. 1, 17. ff., waren wohl geeignet, die Begeisterung dafür bei der Jugend anzufachen. Aber das Ideal eines theokratischen Helden ist Ps. 18, 33. ff. gezeichnet.

Von der Erziehung der Mädchen wird in den Sprüchen nie besonders gehandelt. Daß auch sie im Gesetz unterwiesen wurden, ist als selbstverständlich vorauszusetzen, wenn es auch erst in dem apokryphischen Stück von der Susanna V. 3. ausdrücklich erwähnt wird. Worauf die weibliche Erziehung abzielte, läßt sich aus der Schilderung der „tugendsamen“ Hausfrau Spr. 31, 10. ff. und den Stellen 11, 16. 22.; 12, 4. u. s. w. erkennen. Zucht und sittlicher Tact (טַעַם 11, 22. Hitzig: „ein zarter Sinn für das Schickliche, hauptsächlich hervortretend in Züchtigkeit des Blicks, der Rede, des ganzen Benehmens“) ist der Schmuck der Frau. Gegen Hoffahrt, eitle Gefallsucht und Kleiderprunk der Töchter Zions ist Jes. 3, 16. ff. eine ernste Strafrede gerichtet. In der Schilderung Spr. C. 31 tritt rastlose Geschäftigkeit, Erwerbsamkeit neben Wohlthätigkeit und Freigebigkeit als Grundzug hervor; man sieht auch, daß Fertigkeit in allerlei Handarbeiten damals zur weiblichen Bildung gehörten. Aber auch hier bleibt die Weisheitslehre ihrem Princip getreu; „Trug ist die Anmuth und Dunst ist die Schönheit; ein Weib, das den Herrn fürchtet, die soll man loben.“

Indem wir weiter dem Gange der israelitischen Geschichte folgen, ist es in der Periode des getheilten Königthums zuerst die Erneuerung der Prophetenschulen, die wir näher ins Auge zu fassen haben. Wir sagen Erneuerung, denn eine Fortdauer dieser Institute in der Zeit von Samuels Tod bis auf Elia läßt sich nicht beweisen, wenn auch ein fortgehender äußerer Zusammenhang unter den Propheten mit Wahrscheinlichkeit anzunehmen ist. — Der religiös-politische Kampf, welchen im Reich der zehn Stämme das Prophetenthum gegen das abtrünnige Königthum führte, erreichte bekanntlich seine Höhe unter Ahab, als dessen Gemahlin, die phönicische Prinzessin

Isebel, darauf ausgieng, den Jehovismus, der bis dahin, wenn auch in abgöttischer Form, noch Staatsreligion gewesen war, gänzlich auszurotten und den Baals- und Ascheracultus zu öffentlicher Geltung zu bringen. Zwar war eine gewaltige prophetische Persönlichkeit, wie die des Elia, auch vereinzelt stehend (1 Kön. 18, 22.), stark genug, um die Anschläge der Königin zu vereiteln und die Bollwerke des Götzendienstes zu brechen. Aber das durch das Gottesgericht am Carmel aus seiner Unentschiedenheit und Schlaffheit aufgerüttelte Volk bedurfte einer nachhaltigeren geistlichen Weckung und Pflege, die nicht bloß Sache eines einzelnen Mannes sein konnte, und die Treuen unter dem Volke bedurften äußerer Stützpuncte, die einen Ersatz boten für die ihnen abgeschnittene Gemeinschaft mit dem gesetzlichen Heiligthum und Gottesdienst in Jerusalem. So wird die Neustiftung der Prophetenschulen, die wahrscheinlich auf Elia selbst zurückzuführen ist, zu erklären sein. Ausdrücklich werden dieselben allerdings erst unter Joram, dem zweiten Sohn und Nachfolger Ahabs, erwähnt; doch kommt der Name der „Prophetensöhne," der den Angehörigen dieser Schulen gegeben wurde, bereits in der Geschichte Ahabs (1 Kön. 20, 35.) vor. Auf einem ziemlich beschränkten Gebiet finden sich drei Prophetenschulen und zwar gerade an Hauptsitzen der Abgötterei, zu Bethel (2 Kön. 2, 3.), zu Jericho (2, 5.) und zu Gilgal (4, 38.). Die letztgenannte wurde später (6, 1.) wegen Mangels an Raum in die Jordansaue verlegt. Aus 2, 7. 16. f., wo je 50 Prophetensöhne erwähnt werden, ferner aus 4, 43., wornach die Zahl der in der Prophetenschule zu Gilgal Speisenden 100 betrug, endlich aus der Notiz 6, 1. erhellt, daß die Zahl der Jünger, die sich um Elia und später um Elisa schaarten, sehr beträchtlich gewesen sein muß. Auf eine Jüngerstellung nämlich und ein derselben entsprechendes Abhängigkeitsverhältnis, wie es in der Prophetenschule Samuels noch nicht sich findet, ist der Name **Prophetensöhne** zu deuten. Welcher Art diese Stellung war, läßt sich aus dem Verhältnis errathen, in welchem Elisa zu Elia, seinem geistlichen Vater (2, 12.) stand. Elisa wird von Elia berufen (1 Kön. 19, 19.), indem dieser seinen härenen Mantel, das Abzeichen des ernsten prophetischen Berufs (vgl. 2 Kön. 1, 8.; Sach. 13, 4.; Matth. 3, 4.; 11, 8.; Hebr. 11, 37.) ihm zuwirft; er bleibt von da an in stetem Umgang mit Elia und dient ihm (1 Kön. 19, 21.) Auf was er hofft, zeigt seine Bitte, daß von Elias Geist ein doppelter Antheil auf ihn übergehen möge (2 Kön. 2, 8.); er erbittet sich also vor andern Prophetenjüngern den Antheil des Erstgeborenen an der geistlichen Erbschaft. Doch Elia erklärt, daß die Gewährung dieses Wunsches nicht in seiner Macht stehe, und gibt ihm nur ein Zeichen, an welchem er die göttliche Gewährung seiner Bitte erkennen könne. Und da er nun als Erben des **Geistes** Elias sich legitimirt (nicht wegen äußerlicher Ernennung zum Nachfolger desselben), empfängt er die ehrfurchtsvolle Huldigung der Prophetensöhne (2, 15.). Wir sehen hieraus, daß die Erziehung und Unterweisung, welche die Prophetensöhne bei dem Propheten, an den sie sich anschloßen, fanden, der Dienst, zu dem er sie in Angelegenheiten des prophetischen Berufs verwendete (vgl. 2 Kön. 9, 1. ff.), wohl für das prophetische Amt vorbereitete, daß aber die Ausrüstung und Weihe für dieses Amt eine freie Gabe Gottes blieb. Die Meinung **Eichhorns**, daß die Prophetenwürde von dem Vater auf den Sohn übergegangen sei und die Geburt ein Erbrecht für die Aufnahme in den Prophetenorden begründet habe, beruht auf einem gründlichen Misverständnis; wenn auch natürlich nicht ausgeschlossen war, daß der Sohn eines Propheten ebenfalls zum Propheten berufen werden konnte, wovon indessen nur ein älteres Beispiel vorliegt, das des Propheten Jehu, des Sohnes des Hanani (1 Kön. 16, 1.). — Daß die Prophetensöhne ein paarmal geradezu Propheten heißen (1 Kön. 20, 38. 41.; 2 Kön. 9, 4.), ja daß 1 Kön. 20, 35. ff. ein Prophetensohn vermöge des an ihn ergangenen „Wortes des Herrn" in selbständiger prophetischer Auctorität auftritt, zeigt allerdings, daß der Unterschied zwischen Propheten und Prophetensöhnen ein fließender war, berechtigt aber nicht, den Unterschied beider ganz zu leugnen. Die

Meinung Kranichfelds (in der oben angef. Schrift S. 17 f.), daß der Name Prophetensöhne Söhne bedeute, welche Propheten seien, ist sprachlich unhaltbar.

Nach 2 Kön. 4, 38.; 6, 1. wohnten die Prophetensöhne zusammen; doch fand ein enges Zusammenleben wohl nur bei den unverheiratheten statt, wogegen die verheiratheten, wie 2 Kön. 4, 1. ff. einer erwähnt wird, vermuthlich in kleinen Häusern um das gemeinsame Local herumwohnten und ihre eigene Wirthschaft führten. Die zuletzt erwähnte Stelle zeigt, daß zu den Prophetensöhnen nicht bloß Jünglinge (vergl. 9, 4.), sondern auch Männer gehörten. Elisa hatte seinen Aufenthalt nicht immer in den Prophetenschulen; er wohnte nach 2, 25.; 4, 25. zeitweise auf dem Carmel, nach 5, 9.; 6, 32. auch in Samaria, wo er ein eigenes Haus besaß. Ueber die Art der Unterweisung in den Prophetenschulen wird uns nichts berichtet; die Zucht in denselben wird vor allem darauf abgezielt haben, die Pflicht unbedingten Gehorsams gegen das göttliche Wort und rücksichtsloser Hingabe an die göttliche Berufung einzuprägen. Wie streng die Pflicht des Prophetengehorsams gefaßt wurde, erhellt aus 1 Kön. 13, 20. ff.; 20, 35. ff. und der Erzählung von Jona; vergl. auch Jer. 1, 7.; 20, 7. ff.; Ezech. 3, 17. ff. Daß in den Prophetenschulen ein regelmäßiger Gottesdienst stattfand, ist 2 Kön. 4, 23. angedeutet, nach welcher Stelle die Frommen an Neumonden und Sabbathen zu den Prophetenschulen pilgerten. Aus 4, 42. kann man schließen, daß einzelne Angehörige des Reichs Samaria die im Gesetz für das Heiligthum geforderten Erstlingsabgaben in die Prophetenschulen brachten. Auf freiwillige Unterstützung scheinen überhaupt die Propheten hinsichtlich ihres Unterhalts angewiesen gewesen zu sein (vgl. 1 K. 14, 3.; 2 K. 4, 8. ff.), wobei aber, wie das Wort des Elisa 2 K. 5, 26. zeigt, jeder Schein von Lohndienerei vermieden werden sollte. Aber es konnte nicht ausbleiben, daß, nachdem die Prophetenverfolgung aufgehört hatte, auch heuchlerische Schwätzer aus Habsucht das prophetische Costüm misbrauchten. Ein Beispiel hievon gibt schon die Erzählung 1 Kön. 22, 5. ff., und ebenso weist auf eine Entartung des Prophetenthums das Wort des Amos 7, 12. f. hin, wo dieser Prophet auf die höhnische Aufforderung des Priesters in Bethel, sich im Lande Juda für sein Weissagen füttern zu lassen, damit antwortet, daß er sich die Ehre, für einen Propheten (nämlich von der Zunft) oder einen Prophetensohn gehalten zu werden, verbittet. In diesem Worte aus der Zeit Jerobeams II. kommt der Name Prophetensohn zum letzten Mal vor; das zweite B. der Könige erwähnt die Prophetenschulen schon seit der Thronbesteigung des Jehu nicht mehr. Das Aufhören derselben hängt wohl auch mit der Wendung zusammen, welche die Prophetie nach Elisas Tod im nördlichen Reiche nimmt. Da nämlich auch die durch Elisa auf den Thron erhobene Dynastie Jehus nicht zum Gesetze zurückkehrte, und unter dem Volke trotz des äußern Glückes, von dem die Regierung Jerobeams II. gekrönt war, Abgötterei und sittliches Verderben immer weiter um sich griff, sollte kein Versuch mehr gemacht werden, dem Volk durch Reformen aufzuhelfen; an die Stelle der rettenden Thaten tritt jetzt die Weissagung des in raschem Anzug begriffenen Gerichtes über das „sündige Königreich" (Am. 9, 8.).

Im Reiche Juda begegnen wir keinen Prophetenschulen. Da hier die theokratischen Ordnungen fortbestanden oder, wenn auch unter abgöttischen Königen zurückgedrängt, durch Reformen immer wieder in ihr Recht eingesetzt wurden, so waren die Propheten nicht veranlaßt, neue Institute als Stützen des religiösen Lebens aufzurichten. Allerdings mögen sich um hervorragende Propheten Kreise von Freunden und Jüngern gesammelt haben, in denen inmitten des Abfalls des Volkes das göttliche Wort eine Stätte fand und dem kommenden Geschlecht überliefert wurde; ein vertrautes Schülerverhältnis tritt uns besonders bei Baruch, dem treuen Genossen des Jeremia entgegen. Aber zu förmlicher Organisation von Prophetenvereinen kam es nicht. In den geschichtlichen Berichten treten immer nur einzelne Propheten auf. Die rabbinische Ueberlieferung, daß in Juda Prophetenschulen bis zum babylonischen Exil bestanden haben, entbehrt jedes geschichtlichen Grundes, und namentlich beruht die Angabe, daß die Pro-

phetin Hulda in einem Lehrhaus in der Nähe des Tempels gewohnt habe, auf einer ganz falschen Auffassung von 2 Kön. 22, 14. — Das Bedürfnis einer religiösen Unterweisung des Volkes machte sich wohl fühlbar; darum sandte König Josaphat nach 2 Chron. 17, 7—9. eine aus 5 hohen Beamten, 9 Leviten und 2 Priestern zusammengesetzte Commission im Lande umher, um das Volk aus dem Gesetzbuch zu unterrichten. Aber es war dies keine bleibende Einrichtung. Die Reformen, welche von späteren theokratisch gesinnten Königen ausgiengen, beschränkten sich auf Wiederherstellung und Einschärfung der äußeren gottesdienstlichen Ordnungen. Daneben führten nun die Propheten den Dienst des göttlichen Worts, indem sie im Vorhof des Tempels oder auf andern öffentlichen Plätzen vor dem Volk auftraten, auch wohl (s. z. B. Jer. 11, 6.) in den Landstädten predigend umherzogen. Auf das Zeugnis des Wortes nämlich, das freilich durch das Zeugnis des Lebens, beziehungsweise des Leidens und Sterbens im Beruf versiegelt wurde, waren die Propheten in Juda ausschließlich angewiesen. Durch Thaten, wie sie im nördlichen Reich von Propheten ausgegangen waren, sehen wir sie niemals eingreifen; selbst bei dem Sturz der Athalja und der darauf folgenden Bundeserneuerung werden keine Propheten erwähnt.

Die schriftstellerische Thätigkeit der Propheten scheint sich bis in das 9. Jahrhundert v. Chr. auf die theokratische Geschichtschreibung beschränkt zu haben, wobei allerdings auch Weissagungen in die geschichtliche Darstellung verwoben wurden. Erst von da an beginnt die Abfassung eigentlicher Weissagungsbücher. Daß die Prophetie jetzt auch eine schreibende wird, hat keinen zufälligen Grund. Da in dem prophetischen Bewußtsein zuerst in Bezug auf das nördliche Reich, bald aber auch in Bezug auf Juda die Erkenntnis aufgeht, daß an dem Geschlechte der Gegenwart der göttliche Heilsrath nicht zur Erfüllung kommen kann, daß die bisherige Form der Theokratie zertrümmert werden muß, damit nach vollzogener gerichtlicher Sichtung des Volkes aus dem geretteten und geläuterten Reste die Heilsgemeinde der Zukunft erstehe: so gewinnt das prophetische Wort eine weit über die Gegenwart hinausgreifende Bedeutung. Verkannt und verhöhnt von den Zeitgenossen, die, durch falsche, immer Glück verkündigende, Propheten bethört, in eitlen Träumen sich wiegen, soll es in seiner Erfüllung den kommenden Geschlechtern die Gerechtigkeit und Treue des Bundesgottes bezeugen, bis dahin aber den Frommen als Leuchte dienen, mit deren Hülfe sie im Dunkel der einbrechenden Gerichtszeiten über die göttlichen Reichswege sich zu orientiren vermögen. Zu diesem Behufe aber mußte das prophetische Wort schriftlich fixirt überliefert werden.

Auf den Inhalt der Weissagung ist hier nicht näher einzugehen; wir haben nur die Frage ins Auge zu fassen, wie sich im Lichte der prophetischen Gerichts- und Heilsverkündigung die pädagogische Aufgabe gestalte. Die Antwort hierauf gibt ein Wort des Jesaja (8, 17. f.), das wir wohl eine prophetische Pädagogik in nuce nennen dürfen. Dem abtrünnigen Volke, das, weil es das göttliche Wort verschmäht hat, unter den einbrechenden Gerichten völliger Rath- und Hoffnungslosigkeit anheimfallen wird, stellt der Prophet sich mit seinen Söhnen gegenüber. „Ich harre auf den Herrn, der sein Antlitz verbirgt vor dem Hause Jakobs und hoffe auf ihn. Siehe ich und die Kinder, welche der Herr mir gegeben hat, sind zu Zeichen und zu Vorbildern in Israel von dem Herrn der Heerschaaren, der auf dem Berge Zion wohnt." Diese Stelle redet nicht bloß davon, daß Jesaja und seine Söhne durch ihre heilverkündigenden Namen von der unerschütterlichen Heilshoffnung Israels Zeugnis ablegen; sondern bezeichnet sie selbst persönlich als thatsächliche Unterpfänder dafür, daß Gottes Volk im Gericht nicht untergehen, der Heilsrath, zu dessen Organ es erwählt ist, nicht gebrochen werden kann. Jener „heilige Same" (Jes. 6, 13.), der trotz aller gerichtlichen Heimsuchungen in Israel bewahrt werden soll, um dereinst den Grundstock der neuen Heilsgemeinde zu bilden, ist, wie einst in den 7000 Verborgenen im Zehnstämmereich (1 Kön. 19, 18.), so jetzt in Jesaja und seinen Söhnen repräsentirt. Hieraus ist zu ersehen, wie jetzt die theokratisch-pädagogische Aufgabe sich modificirt.

War dieser früher das Ziel gesteckt, Israel als Ganzes zu einem Volk zu erziehen, an welchem der göttliche Erwählungsrath mit seinen Verheißungen zur Erfüllung kommen könne, so handelt es sich jetzt nur noch darum, inmitten des bundesbrüchigen Volkes, dessen Masse die Erwählungsgnade verscherzt hat und darum dem Untergange geweiht ist, einen Rest zu retten, der die Continuität zwischen der trostlosen Gegenwart und dem hinter dem Dunkel der Gerichte aufleuchtenden Heil vermitteln soll. Ein Geschlecht von „Jüngern" Gottes (Jes. 8, 16.) soll erzogen werden, bei dem das von der Menge verworfene göttliche Zeugnis als heiliges Depositum eine gute Stätte findet, ein Geschlecht das, wie Jeremia (45, 5.) seinen Schüler Baruch ermahnt, im Hinblick auf den nahen Umsturz alles Bestehenden nicht große Dinge für sich begehrt, sondern bußfertig sich bereitet, um bei der Zukunft des Richters die eigene Seele als Beute davon zu tragen, aber zugleich unverwandt den Hoffnungsblick auf das Ende der Wege Gottes gerichtet hält. Und weil dieses Ende nicht bloß Israels Verherrlichung ist, sondern das Heil der Welt, zu dessen Herbeiführung Israels Erlösung den Weg bahnt, mit andern Worten, weil mit der messianischen Hoffnung das Bewußtsein der weltgeschichtlichen Bestimmung Israels unzertrennlich verknüpft ist: so gewinnt im Lichte der Prophetie die pädagogische Aufgabe, während sie einerseits ihre Grenzen enger zieht, andrerseits eine universale Richtung, freilich nicht die eines abstracten, die Nationalität verleugnenden Kosmopolitismus, sondern eine solche, die gerade in der treusten Pflege der nationalen heiligen Güter dem Interesse aller Nationen dient. Denn zu Israel sollen sie ja einst alle kommen und sprechen: „bei dir ist Gott und ist sonst kein Gott mehr" (Jes. 45, 14.), und sollen von Zion das Gesetz des Herrn als Lebensordnung empfangen (2, 1—4.). Haben wir früher gesehen, wie in der israelitischen Erziehung das Familieninteresse und das nationale sich durchdringen, so tritt jetzt das menschheitliche hinzu. Nur in Israel ist es, wie v. Zezschwitz (S. 290 ff.) sehr gut ausgeführt hat, inmitten des Völkerparticularismus der alten Welt zu einer relativen organischen Verbindung der drei Hauptfactoren der Erziehung gekommen, „individuelle Erziehung, im Schoß der Familie geborgen, und doch von Gesetz und Hoffnung der Nation getragen, gerichtet aber auf ein Zukunftsziel, an dem die Volkshoffnung mit dem Heil der Menschheit zusammentrifft" (S. 300).

Von der Endzeit, auf welche die Prophetie den Blick richtet, erwartet sie auch die Ueberwindung des Gegensatzes, den die Pädagogie des Gesetzes in seiner ganzen Schwere zum Bewußtsein gebracht, aber nicht zu überwinden vermocht hat, des Gegensatzes zwischen dem heiligen Gotteswillen und der sündhaften Natur des Menschen. Einen neuen Bund wird Gott mit dem Volke schließen, nicht gleich dem mit den Vätern geschlossenen, der gebrochen worden ist, sondern einen solchen, in welchem die Unfreiheit des Standes unter dem Gesetze aufgehoben wird, weil durch den göttlichen Geist, der in der versöhnten Gemeinde waltet, in allen ihren Gliedern das Gesetz verinnerlicht, und lebendige Gotteserkenntnis und Heiligung des Herzens und Lebens gewirkt wird (Jer. 31, 33. f.; Ezech. 36, 26.). Zwar ist eine relative Anticipation dieses Geisteslebens der künftigen Gemeinde in der Prophetie gegeben, weswegen Joel 3, 1. ff. die künftige Ausgießung des Geistes als ein Prophetenwerden aller geschildert wird. Aber die Einwirkung des Geistes, die der Prophet erfährt, ist noch immer keine Einwohnung desselben, durch die ein neuer Lebensgrund im Menschen geschaffen, der Same der Wiedergeburt in ihn eingesenkt würde. Der Geistesbesitz des Propheten bleibt immer ein von außen gegebener, außerordentlicher; er ist nicht sein volles Eigenthum. Und ebendeswegen reicht auch das innige Gemeinschaftsverhältnis, das zwischen Gott und dem Propheten besteht, nicht hinan zu der Herrlichkeit der Kindschaft Gottes im Neuen Bunde; den größten Propheten des Alten Bundes stellt Christus (Matth. 11, 11.) unter den Kleinsten in seinem Reiche.

Von der Theodidaskalie der messianischen Gemeinde soll auch das jugendliche Alter nicht ausgeschlossen sein. „Eure Jünglinge sollen Gesichte sehen" Jo. 3, 1. „Sie sollen

nicht ferner lehren einer seinen Nächsten und der Mann seinen Bruder, sprechend: erkennet den Herrn; denn sie alle werden mich erkennen vom Kleinsten unter ihnen bis zum Größten" Jer. 31, 34. „Alle deine Söhne werden vom Herrn gelehrt sein" Jes. 54, 13. vergl. mit Joh. 6, 45. Hiemit ist nicht die Vermittlung der Gotteserkenntnis durch menschlichen Unterricht aufgehoben; treffend verweist Hengstenberg zu Jer. 31, 34. auf 2 Cor. 3, 3. „ihr seid ein Brief Christi durch unsern Dienst von uns geschrieben nicht mit Dinte, sondern mit dem Geiste des lebendigen Gottes." Aber nicht durch die Auctorität des Lehrers soll sich die göttliche Wahrheit als solche beglaubigen; sondern schon dem jugendlichen Alter wird eine Leitung durch den göttlichen Geist zugesagt, vermöge welcher das göttliche Wort durch die von ihm im Herzen der Hörer gewirkte Heilserfahrung sich legitimirt. So weist die gesetzliche Pädagogie des A. T., die *διακονία γράμματος* hinüber auf die neutestamentliche *διακονία πνεύματος*, die nicht bloß fordert und einen von der Erfüllung der Forderung abhängigen Bundessegen in Aussicht stellt, sondern bei der Erziehung von einer bereits geschenkten Heilsgnade ausgeht.

Die Wirksamkeit des Prophetenthums während des Exils zu erörtern, liegt außerhalb unserer Aufgabe. Nur das möge bemerkt werden, daß, indem die Propheten im Exil, wie wir dies von Ezechiel (8, 1.; 11, 25.; 14, 1.; 20, 1.; 24, 19.) lesen, ihren von Tempel und Opferdienst geschiedenen Volksgenossen durch Verkündigung des göttlichen Wortes und Ertheilung prophetischen Raths einen religiösen Stützpunct darboten (in ähnlicher Weise, wie dies bereits im Zehnstämmereich geschehen war), man hierin die ersten Anfänge des Synagogeninstituts sehen kann, dessen Ausbildung freilich einer viel späteren Zeit angehört.

Auch die erste Periode der nachexilischen Zeit, die begeisterten Hoffnungen, mit denen sie begann, die Tage der geringen Dinge (Sach. 4, 8—10.), welche bald eintreten, und die Wirksamkeit der Propheten Haggai und Sacharja in denselben haben wir hier nicht zu schildern. Wir wenden uns sogleich zu Esra, der als Restaurator des mosaischen Gesetzes und Begründer des Sopherismus der Stifter des eigentlichen Judenthums geworden ist. Um die Bedeutung der Wirksamkeit dieses Mannes zu würdigen, muß man die völlige Verkommenheit ins Auge fassen, in welcher die jüdische Ansiedlung im heiligen Lande um die Mitte des 5. Jahrhunderts vor Chr. sich befand. (S. das Nähere in dem Art. Volk Gottes in Herzogs Encykl. XVII, 276 ff. und Kleinert, Der Prediger Salomo 1864, Programm des Friedr. Wilh. Gymn. in Berlin, wo S. 25 ff. die Verhältnisse jener Zeit trefflich erörtert sind). Schwer lastete auf dem Volke der Druck der persischen Willkürherrschaft und noch schwerer im Volke selbst auf dem großen Haufen der Druck der reichen Wucherer, die gegen insolvente Schuldner Auspfändung und Versetzung ihrer Kinder in die Leibeigenschaft schonungslos verhängten. So hatte ein hungerndes Proletariat sich gebildet, das freilich die ihm durch das mosaische Gesetz gewährleisteten Menschenrechte nicht vergessen hatte. „Unserer Söhne und Töchter, unser sind viel; wir wollen Korn haben und essen und leben." (Neh. 5, 2.). „Unser Leib ist so gut, wie unserer Brüder Leib, unsere Kinder sind wie ihre Kinder; und siehe, wir müßen unsere Söhne und unsere Töchter als Knechte niedertreten lassen 2c." (ebend. V. 5.). Aber die theokratischen Ordnungen waren verfallen; der Priesterstand, der sie zu wahren gehabt hätte, war, wie man aus Maleachi sieht, aufs äußerste entartet. Von den umwohnenden Heiden mishandelt ließ sich das Volk doch in Verschwägerung mit denselben ein. Durch die gemischten Ehen und die damit zusammenhängenden Ehescheidungen wurde das Familienleben zerrüttet; Väter und Söhne entzweiten sich, weshalb Maleachi (3, 24. [4, 6.]) von dem Vorläufer des Herrn erwartet, daß er das Herz der Väter wieder zu den Söhnen, und das Herz der Söhne wieder zu ihren Vätern wende. — In der That war es so weit gekommen, daß die Fortdauer eines seinen Gegensatz gegen das Heidenthum behauptenden israelitischen Volksthums ernstlich in Frage gestellt war, wie denn jene starke Partei unter den Juden,

die dem Nehemia feindselig entgegentrat (s. bes. Neh. 6, 17. f.), augenscheinlich auf Brechung dieses Gegensatzes bedacht war. Esras und Nehemias Verdienst ist es, durch die Energie und Consequenz, womit sie die Wiederherstellung der theokratischen Ordnungen (und zwar in Bezug auf die gemischten Ehen und die Ausscheidung der Fremden unter Schärfung des mosaischen Gesetzes) durchsetzten, den israelitischen Volksverband gerettet zu haben, dem die Bewahrung der λόγια τοῦ θεοῦ (Röm. 3, 2.) anvertraut blieb, und in dessen Schoß ein Geschlecht Gottesfürchtiger (Mal. 3, 16.) sich fortpflanzte, welche die Erinnerung an die göttlichen Verheißungen und das Bewußtsein von Israels Heilsberuf während der offenbarungslosen Wartezeit lebendig erhielten. Hier haben wir aber nur das jetzt erstehende Schriftgelehrtenthum zu berücksichtigen, das an die Stelle der mit Maleachi verstummenden Prophetie trat und, statt Träger eines immer neu aus dem Geiste geborenen Gotteswortes zu sein, den geschriebenen Offenbarungsurkunden, an die jetzt das Volk gewiesen war, besonders der Auslegung, Vervollständigung und Umzäunung des Gesetzes seinen Fleiß zuwandte. Das Ur- und Vorbild der Schriftgelehrten ist eben Esra (vgl. Esr. 7, 6. 10.), weshalb die spätere Ueberlieferung das Wichtigste von dem, was die vereinigte sopherische Thätigkeit geleistet hat, auf seine Person zurückführte.

Die Sopherim sind ursprünglich aus den Priestern hervorgegangen, wie auch Esra Priester war. Es gehörte ja zum priesterlichen Beruf auch die Auslegung des Gesetzes; „die Lippen des Priesters sollen Erkenntnis bewahren, und Gesetz soll man suchen aus seinem Munde“ (Mal. 2, 7.). Es ist möglich, daß schon in der vorexilischen Zeit einzelne unter den Priestern vorzugsweise als Gesetzeskundige wirksam waren (vergl. Jer. 2, 8.; 8, 8.). Aber erst seit Esra bildet sich ein besonderer Stand der Schriftgelehrten, der, wenn auch Priester und Leviten zu ihm gehörten, doch keineswegs an levitische Abstammung gebunden war. Hiedurch gieng dem priesterlichen Berufe ein wesentliches Stück verloren, und zwar gerade dasjenige, in welchem von jetzt an die geistige Arbeit und das religiöse Interesse des Judenthums sich concentrirte.

Schon Esra mußte darauf Bedacht nehmen, für seine Zwecke eine Anzahl gesetzeskundiger Männer heranzubilden (vergl. Esr. 7, 25.; Neh. 8, 7. f. 13.). Die Sage stellt ihm für seine organisatorische Thätigkeit ein Collegium von Schriftgelehrten unter dem Namen der großen Synagoge an die Seite. Die biblischen Geschichtbücher wissen von einer solchen Behörde nichts, denn sie kann weder in dem nach Esr. 10, 16. zur Aussonderung der fremden Weiber errichteten Aeltestenausschuß noch auch in dem Neh. 10, 1. ff. bei der Verpflichtung des Volkes auf das Gesetz erwähnten Ausschuß von Priestern, Leviten und Volkshäuptern gefunden werden. Der historische Kern der Sage ist wahrscheinlich darauf zu reduciren, daß in ihr sich die Erinnerung an die Succession und das Zusammenwirken der Schriftgelehrten von der Zeit Esras bis auf Simon den Gerechten (um 300 v. Chr.) fixirt hat. Denn der letztere war nach Pirke Aboth I. 2. eines der letzten Mitglieder derselben. Ob aber diese Schriftgelehrten ihre Thätigkeit in der Form einer organisirten Behörde oder nur in freierer Vereinsform und vermöge persönlicher Auctorität ausübten, läßt sich nicht ausmachen. — Die Bildung der Schriftgelehrten mußte mehr und mehr eine schulmäßige werden. Schon die Sammlung und das Abschreiben der heiligen Bücher erforderte einige gelehrte Kenntnisse; noch mehr die Auslegung derselben, schon nach ihrer sprachlichen Seite, da seit dem Exil das hebräische allmählich aus dem Munde des Volkes durch das Aramäische verdrängt wurde und nur noch als Cultus- und Gelehrtensprache — und auch so mit Aramäischem vermischt — in Uebung blieb. Ihrem Inhalte nach war die Schriftauslegung nicht bloß eine praktisch-erbauliche, sondern — und es galt dies als ihre wichtigste Aufgabe — als auctoritative Deutung und Vervollständigung des Gesetzes eine mehr oder weniger gelehrttheologische und juristische. Für sichere Ueberlieferung des auf diesem Wege Gefundenen und Festgestellten mußte gesorgt werden. Schriftlich wurden die Satzungen der So-

pherim der älteren Zeit nicht abgefaßt, wahrscheinlich damit der heiligen Schrift nicht eine andere zur Seite gesetzt werde. Die mündliche Ueberlieferung aber erforderte zu ihrer Sicherung eine geordnete Succession, die eben nur durch Gewinnung von Schülern erzielt werden konnte. Daher lautet eine der Vorschriften, welche der Tractat P. Aboth I. 1. auf die Männer der großen Synagoge zurückführt: „stellet viele Schüler auf!" Doch ist uns von eigentlichen Unterrichtsanstalten, wie sie von den Schriftgelehrten der späteren Zeit beim Tempel und in den Synagogen gehalten wurden, aus dem ersten sopherischen Zeitalter nichts berichtet. Noch im Buch des Siraciden werden sie nicht erwähnt; dieser ermahnt vielmehr denjenigen, der unterrichtet werden will (Sirach 6, 35. ff.).: „tritt in den Haufen der Alten, und so einer weise, an den hänge dich. Höre gern jede Auseinandersetzung von göttlichen Dingen und laß die Sprüche der Weisheit dir nicht entgehen. Wenn du einen Verständigen siehst, so sei früh auf nach ihm, und die Schwellen seiner Thüren möge dein Fuß abtreten." Und der der Zeit des makkabäischen Kampfes angehörige Schriftgelehrte Jose ben Joeser ermahnt (P. Aboth 1, 4.): „Dein Haus sei ein Sammelplatz der Weisen, bestäube dich mit dem Staube ihrer Füße (d. h. setze dich als Schüler auf die Erde zu ihren Füßen) und trinke mit Durst ihre Worte!" Derartige Aussprüche lassen das Schülerverhältnis noch als ein ganz freies erscheinen; man schloß sich einem Consessus von Schriftgelehrten als Zuhörer an, man gesellte sich zu einem weisen Lehrer zu längerem Umgang, man öffnete das Haus gastfrei solchen Männern zur Einkehr. Die Unterrichtsmethode war wahrscheinlich gewöhnlich nicht akroamatisch, sondern erotematisch (und zwar fragten auch die Schüler, vergl. Luc. 2, 46.) und disputatorisch. Treffend hat Ewald (die Propheten des Alten Bundes, Bd. II, 542) bemerkt, daß schon das Buch des Maleachi eine Einwirkung solcher Lehrart zu erkennen gebe, „indem die Rede einen kurzen Satz hinstellt, dann die zweifelnden Fragen dagegen erhebt, und endlich diese Fragen ausführlich beantwortet." Auch in dem Buch Koheleth kann man Anfänge der rabbinischen Dialektik erkennen, die Einwurf auf Einwurf gegen die gestellte Thesis erhebt und beantwortet, und so unermüdlich durch Rede und Gegenrede fortschreitet, bis der Gegenstand allseitig beleuchtet ist. Die Sprüche, in denen die Lehrer ihre Grundsätze aussprachen, die Bestimmungen, durch welche sie das Gesetz erläuterten und vervollständigten, werden kurz und bündig formulirt. Für die gedächtnismäßige Fortpflanzung derselben wurde eine solche Genauigkeit gefordert, daß jeder Schüler verpflichtet war, sich genau an den aus dem Mund des Lehrers vernommenen Ausdruck zu halten und zugleich den Namen des Lehrers, von dem ein Ausspruch herrührte, zu überliefern. (S. Jost, Geschichte des Judenthums und seiner Secten 1857. Bd. 1, 364.). Auch bei den späteren schriftlichen Aufzeichnungen, aus denen die Mischna hervorgegangen ist, wurde diese überlieferte Form festgehalten; Sprüche, die auf einen bestimmten Ursprung nicht zurückgeführt werden konnten, wurden dann zu mosaischen Ueberlieferungen gestempelt.

Für die Schulbildung des Volkes scheint auch in der älteren sopherischen Zeit so wenig als in der vorexilischen gesorgt worden zu sein. Die Angabe des Talmud, daß Esra angeordnet habe, man solle so viele Kinderlehrer, als nur wollen, Schulen eröffnen lassen (s. hierüber Herzfeld, Gesch. des V. Israel v. der Vollendung des zweiten Tempels, Bd. II, 243.), hat so viel historischen Werth als die andere, daß schon Hiskia freigebig für Errichtung von Schulen zur religiösen Unterweisung der Jugend gesorgt habe, so daß es im ganzen Staat keine Ignoranten gegeben, mit Ausnahme freilich des Prinzen Manasse, der den Unterricht nicht benützte. Beer (in den jüdischen Literaturbriefen, S. 63 ff., worauf überhaupt zu verweisen ist) findet wahrscheinlich, daß in der Zeit nach Alexander dem Gr. der Gegensatz gegen die eindringende Gräcomanie die Errichtung von Schulen bewirkt habe, in welchem die Jugend im väterlichen Gesetz unterrichtet wurde. Aber eine die Kinder zum Schulbesuch verpflichtende

Anordnung soll erst von dem berühmten Pharisäer Simon ben Schetach, der um 80 v. Chr. wirkte, ausgegangen sein.

Dadurch, daß der Ausbildung des Schriftgelehrtenthums keine entsprechende Pflege des Volksunterrichts zur Seite gieng, erklärt sich um so leichter, daß allmählich ein Gegensatz von Schulbildung und Idiotenthum sich entwickelte, welcher der vorexilischen Zeit ferne lag. Der in der oben erwähnten Stelle Am. 7, 14. liegende Gegensatz zwischen dem durch menschliche Unterweisung zugerichteten und dem durch den göttlichen Geist berufenen Propheten ist anderer Art. Auch von einem Gegensatze esoterischen und exoterischen Wissens weiß die ältere Zeit nichts, so oft man auch hinter dem alttestamentlichen Wort eine geheime Ueberlieferung, wie sie das spätere Judenthum in Anspruch nahm, gesucht hat. (Wenn man schon — was auf einen derartigen Gegensatz hinweisen könnte — in Jes. 8, 1. die Andeutung eines Unterschieds demotischer und hieratischer Schrift hat sehen wollen, so beruht dies auf einer mehr als zweifelhaften Erklärung der Stelle). Darum fehlte es dem Israel der früheren Jahrhunderte doch keineswegs an allgemeiner Volksbildung, wie auch bei andern morgenländischen Völkern, namentlich den Arabern, Mangel an schulmäßiger Bildung noch keineswegs Unbildung ist. Ja daß sogar ein nicht geringes Maß der Kenntnisse, die man zur Schulbildung rechnet, auch in den untern Classen des Volkes anzutreffen war, lehren die Schriften des Amos, des Hirten von Thekoa, und des Micha, des Mannes aus dem Landstädtchen Moreschеth Gath, die neben einzelnen Mängeln in Ausdruck und Rechtschreibung eine hohe Vollendung der Form zeigen und auch Spuren von Lectüre älterer heiliger Schriften erkennen lassen. Dem Stolze der Rabbinen freilich war es unerträglich, daß Männer niederen Standes sich unter den Propheten befunden haben sollten, weshalb sie aus Amos einen reichen Herdenbesitzer machten. (Vgl. die Abhandlung Vitringas de vocatione Dei, quae non est secundum carnem, in den Observat. sacr. S. 520 f.). — In der nachexilischen Zeit tritt uns die aristokratische Selbsterhebung des Schriftgelehrtenthums zuerst entgegen in der Schilderung, welche der Siracide (38, 25. — 39, 15.) von dem Berufe eines Schriftgelehrten gibt. Die Weisheit eines Schriftgelehrten, lehrt er, kann nur erstehen in glücklicher Muße; nur wer sonst nichts zu thun hat, kann weise werden. Wie aber soll weise werden der Landmann, der an Pflügen und Viehfütterung denkt, oder der Handwerker, dem immerfort sein Gewerbe im Sinn liegt! Ohne solche Leute kann freilich keine Stadt bestehen, weil es ohne sie weder Handel noch Wandel gäbe; aber zu einer höheren Stellung in der Gemeinde taugen sie nichts. Sie können nicht Recht sprechen, da sie die Rechtsordnung nicht verstehen, und in Weisheitssprüchen werden sie auch nicht erfunden. Anders, wer seinen Geist richtet und sinnt über das Gesetz des Höchsten. Ein solcher muß die Weisheit aller Alten erforschen und in den Propheten studiren. Er muß die Geschichten berühmter Leute merken und in die Wendungen ihrer Sprüche eindringen. Er muß versteckte Gleichnisse erforschen und mit Räthseln sich beschäftigen. Bei Fürsten dient er und vor Regenten erscheint er. Länder und fremde Völker bereist er, denn er erprobt Gutes und Böses unter den Menschen. Hierauf folgt eine treffliche Ermahnung, die Weisheit im Gebet bei Gott zu suchen. — In dieser Schilderung zeigt sich allerdings noch nicht die hochmüthige Verachtung gegen das gemeine Volk, wie sie die späteren Schriftgelehrten hegten (vergl. Joh. 7, 49.). Doch ist von den Schriftgelehrten des Sirachbuches, dem Mann „auf dessen Angesicht Gott seine Herrlichkeit legt" (10, 5. nach einer freilich bestrittenen Auslegung der Stelle), kein sehr weiter Weg mehr zu der späteren hierarchisch-exclusiven Stellung des Rabbinismus, die sich dadurch vollendete, daß mit der im letzten Jahrhundert v. Chr. erfolgten Einführung der Semicha (Ordination durch Handauflegung) die Scheidung der Schriftgelehrten, als eines heiligen Standes, von der profanen Menge auch durch einen äußern Ritus versiegelt war. Uebrigens ist bekannt, daß demungeachtet nach späterer

Ordnung von einem Schriftgelehrten gefordert wurde, daß er auch ein Gewerbe zu betreiben verstehe. (Vergl. P. Aboth II, 2.).

Durch die Erwähnung des Sirachbuches sind wir bereits auf die nachexilische Spruchweisheit geführt. Zu dieser gehören noch innerhalb des hebräischen Kanons der Prediger, der wahrscheinlich im letzten Drittel des 5. Jahrhunderts v. Chr. verfaßt ist, und einige didaktische Psalmen, unter denen hier das Spruchalphabeth Ps. 119. zu berücksichtigen ist. Der Prediger will nicht der Unterweisung der Jugend dienen, wie die salomonische Spruchsammlung; enthält er doch manches misverständliche, was der strengen Schule des Schemmei Anlaß gab, seine Kanonicität anzufechten. Er ist ein Buch des Weltschmerzes, freilich eines Mannes, der weiß, daß Gott dem Menschen die Ewigkeit ins Herz gelegt hat (3, 11., nach der nach unserer Ansicht allein haltbaren Auslegung dieser Stelle), und dem darum alles Irdische eitler Dunst ist, weil er in all seinem Arbeiten und Genießen das ewige Heilsgut, das allein Befriedigung geben könnte, nicht gefunden hat. Doch wendet sich am Schlusse (von 11, 9. an) der Prediger auch an den Jüngling mit der Ermahnung, die Freude der Jugend, die flüchtig ist, wie das Morgenroth, zu genießen im Andenken an den Schöpfer, von dem alle Güter ihren Ursprung haben, und in der Erwägung, daß im Alter mit seinen Beschwerden die Freude am Leben nicht mehr zu erzielen ist. Aber, fügt er bei, „wisse, daß über alles dies Gott dich ins Gericht führen wird." Da dem Prediger, trotz der unlösbaren Widersprüche, welche das irdische Leben darbietet, doch das Postulat einer gerechten göttlichen Vergeltung unerschütterlich fest steht (8, 10. ff.), so scheint er mit diesen Worten ahnend auf ein jenseitiges Gericht zu deuten (vergl. 12, 14.), und so einen Schritt über die dem Alten Testament gezogenen Schranken hinaus zu thun. Aber freilich, den irdischen Lebensweg in das Licht der ewigen Bestimmung des Menschen zu stellen und so seiner Ermahnung den positiven Abschluß zu geben, das ist ihm und überhaupt der Weisheit des A. T. nicht verliehen. — Der 119. Psalm ist eine zur Unterstützung des Gedächtnisses alphabetisch geordnete Sammlung von Sprüchen, in welcher im ganzen eine planmäßig fortschreitende Gedankenentwicklung schwerlich beabsichtigt ist, so scharfsinnig Oetinger, Burk und Delitzsch eine solche nachzuweisen versucht haben; wogegen es allerdings lehrreich ist, der Ideenassociation in der Gruppirung einzelner Sprüche nachzugehen. Der Preis des göttlichen Wortes als des alleinigen Führers zu Glück und Frieden, die Ermahnung zur unerschütterlichen Treue gegen dasselbe auch unter Schmach und Verfolgung, die Bitte zu Gott um Erleuchtung zur Erlangung des Verständnisses seiner Gebote und um Kraft zur Erfüllung derselben — dies und verwandtes bildet den Inhalt dieser Sprüche, die ein schönes Zeugnis dafür sind, wie in dem durch Esras Wirksamkeit geweckten Gesetzeseifer eine lebendige Frömmigkeit wurzeln konnte. Daneben weist der Psalm freilich auch in mehreren Stellen auf feindseligen Widerspruch, ja auf Verfolgungen hin, denen die Treue gegen das Gesetz ausgesetzt war. Daß diese Spruchsammlung geradezu für den Zweck der Unterweisung der Jugend zusammengestellt worden sei, ist nach dem Inhalt mancher Sprüche nicht wahrscheinlich; aber berücksichtigt ist in ihr das jugendliche Alter allerdings auch. Die Frage: „wodurch wird ein Jüngling seinen Weg rein erhalten?" wird in V. 9 an der Spitze der zweiten Ogdoas von Sprüchen gestellt, zunächst dahin kurz beantwortet: „wenn er sich hält nach Deinem Wort," worauf dann die folgenden Verse dem entsprechende Vorsätze und Bitten enthalten. Von pädagogischer Bedeutung sind auch die Sprüche V. 99 und 100, deren Inhalt ist, daß das göttliche Wort den, der darüber sinnt und in Treue es befolgt, zu einer höheren Einsicht führe, als sie bei Lehrern menschlicher Weisheit zu holen ist. Einige Sprüche, besonders V. 104 und 113, deuten auf einen geradezu verderblichen Einfluß falscher Lehre, gegen den man sich durch das göttliche Wort schützen solle.

Wie die Schriftgelehrsamkeit die alte Spruchweisheit in sich aufnahm und weiterbildete, ersehen wir besonders aus dem Buche des Siraciden. Zeigt doch die bereits

aus demselben mitgetheilte Stelle, in der wohl der Verfasser seinen eigenen Bildungsgang schildert, wie ein Weiser jetzt eben nur der Schriftgelehrte sein kann. An das geschriebene Gesetz, „das Buch des Bundes“ ist jetzt der Weisheitsschüler gewiesen, denn in der Gestalt dieses Buches hat die göttliche Weisheit unter Israel Wohnung gemacht (s. 24, 22 [Luth. 32] in seiner Rückbeziehung auf V. 12 ff., vergl. mit Bar. 3, 37—4, 1.) welche Einwohnung der Weisheit der alten Schechina Jehovas substituirt wird. Doch bleibt das Buch des Siraciden im allgemeinen dem Charakter der alten Schulweisheit getreu. Verfaßt, wie der griechische Uebersetzer im Vorworte sagt, für den Zweck, damit die Lernbegierigen immer mehr Fortschritte machen möchten durch gesetzliches Leben (διὰ τῆς ἐννόμου βιώσεως), hält es sich doch an den ethischen Inhalt des Gesetzes; die rituelle Gesetzlichkeit wird zwar daneben auch gefordert (s. besonders 7, 29—31., Luth. 31—35.), aber als bloßes opus operatum verworfen, wie dies in dem Abschnitt von dem Opfer, das Gott nicht gefällt, und den Opfern, die ihm gefallen 31, 18—32., 11. (Luth. 34, 21—35., 15.) ausführlich dargelegt ist. Auch in formeller Hinsicht ist das Buch kein unwürdiges Seitenstück der salomonischen Sprüche, die es nachahmt und com entirt, freilich ohne die körnige Gedrängtheit und markige Kraft und die rhythmische Vollendung der alten Gnomik zu erreichen. Ganz richtig sagt Bruch (Weisheitslehre der Hebräer, S. 273) zur Charakteristik der Schreibart des Siraciden: „Nur mit Mühe bringt er es manchmal dahin, einen Gedanken seinem vollen, abgerundeten Inhalte nach in den engen Rahmen eines einzigen Satzes zu fassen; seltener noch ist er so glücklich, die sich correspondirenden Glieder in einen reinen Gegensatz zu bringen. Meistens führt er seine Gedanken durch eine Reihe sich ergänzender Sprüche hindurch, welche sich nicht selten am Ende in matte Prosa verlaufen.“ — Auf die Fragen über die Zeit der Abfassung der hebräischen Grundschrift und über die Composition des Buches können wir hier nicht näher eingehen. In ersterer Beziehung möge nur kurz bemerkt werden, daß der Verfasser sich Cap. 50 als Zeitgenossen eines Hohenpriesters Simon, Onias Sohn zu erkennen gibt, hinsichtlich dessen gestritten wird, ob Simon I. der Gerechte, oder Simon II. zu verstehen sei; im ersten Fall wäre das Buch im Anfang, im zweiten erst gegen das Ende des dritten Jahrhunderts v. Chr. verfaßt. Was sodann die Composition des Buchs betrifft, so ist allerdings nicht zu bezweifeln, daß der Verfasser, wenn er auch als den Strom, aus dem seine Weisheit wie ein Canal ausgeflossen sei, eben die Weisheit des Gesetzes bezeichnet (24, 28.), doch viele seiner Sprüche aus der mündlichen oder schriftlichen Ueberlieferung geschöpft hat, wie er sich ja 33, 17. als einen bezeichnet, der hinter den Winzern her gesammelt habe. (Luther, im Vorwort zu dem Buch, bezeichnet dasselbe als „aus mancherlei Meistern und Büchern gezogen und durch einander gemenget, wie eine Biene aus mancherlei Blumen ihr Säftlein säuget und in einander menget“). Aber zu weit geht Ewald (Jahrb. der bibl. Wissenschaft III, 125 ff. und Gesch. des V. Isr. Bd. IV. 3. Ausg. S. 342 ff.), wenn er nur C. 36, 23 — C. 51 dem Siraciden selbst zuschreibt, wogegen dem vordern Theil des Buchs zwei ältere Spruchsammlungen zu Grunde liegen sollen, nämlich C. 1—16, 21. („ein treffliches Schulbuch für seine Zeit“) aus dem vierten, und 16, 22—36, 22. aus dem dritten Jahrh. v. Chr. Auf eine so mechanische Weise kann das Werk, das doch nach Inhalt und Schreibart einen einheitlichen Charakter hat, nicht entstanden sein. (S. Fritzsche im exegetischen Handbuch zu den Apokryphen des A. T. Bd. V. Einl. S. XXVII ff.).

Der Inhalt des Buchs ist ungemein reich; es gibt kaum ein bedeutenderes Gebiet des gewöhnlichen praktischen Lebens, mit dem der Verfasser sich nicht befaßte, denn, um wieder Luther reden zu lassen, „alle sein Fleiß ist, daß er einen Bürger oder Hausvater gottesfürchtig, fromm und klug mache, wie er sich gegen Gott, Gottes Wort, Priestern, Eltern, Weib, Kindern, eigenen Leib, Knechten, Gütern, Nachbarn, Freunden, Feinden, Oberkeit und Jedermann halten soll: daß mans wohl möcht nennen ein Buch

von der Hauszucht oder von den Tugenden eines frommen Hausherrn, welches auch die rechte geistliche Zucht ist und heißen sollt." Von diesem Gesichtspuncte aus hat das Buch eine nicht uninteressante ausführliche Bearbeitung gefunden in dem Werke: „Spiegel der Hauszucht, Jesu Sirachs des heiligen und weisen Lehrers reiche Schatzkammer ꝛc., vom ehrwürdigen Herrn Georgio Edelmann ꝛc. ausgelegt, zu allgemeinem Nutz und Besserung in Druck gefertigt durch Nicol. Polantum, Wittenberg 1596. Fol. — ein Werk, in welchem freilich der durchgreifende Unterschied zwischen der Sittenlehre des Siraciden und der des Evangeliums verwischt ist, was durch Luthers Uebersetzung, die manches anstößige beseitigt oder doch mildert, erleichtert wurde. Bei dem vielen trefflichen, welches der Siracide im einzelnen darbietet, wird er leicht überschätzt, wenn man sich nicht seine religiös-ethische Lebensanschauung im ganzen klar gemacht hat.

Ueber die Pädagogik, welche in dem Buche vorliegt, ist im allgemeinen das Urtheil zu fällen, daß sie zwar auf dem Grunde alttestamentlicher Frömmigkeit ruht, aber auch innerhalb der Schranken derselben befriedigt stehen bleibt, und kein Verständnis für dasjenige zeigt, wodurch Gesetz und Propheten über diese Schranken hinausweisen. Ganz im Sinne des Gesetzes und der alten Spruchweisheit hat der Siracide, wie für ihn die Gottesfurcht überhaupt aller Weisheit Anfang und Vollendung ist (1, 11. ff.), so auch die Aufgabe der Erziehung durchaus religiös gefaßt; denn nur ein gottesfürchtiges Kind kann Gegenstand der Freude für die Eltern sein, und es ist besser kinderlos sterben, als gottlose Kinder haben (16, 1. ff.). Wie sich alle Pflichten des Menschen in dem unverbrüchlichen Gehorsam gegen die göttlichen Gebote zusammenfassen, so die Kindespflicht in dem Gehorsam gegen die Eltern, da auf diese Gott Herrlichkeit und Richtergewalt gelegt hat (3, 3. *ὁ γάρ κύριος ἐδόξασε πατέρα ἐπὶ τέκνοις καὶ κρίσιν μητρὸς ἐστερέωσεν ἐπ' αὐτοῖς*). Wie nun die erziehende göttliche Weisheit den Menschen auch auf gekrümmten Pfaden führt und durch schmerzliche Züchtigungen ihn prüft (4, 17. Luth. 19.), so soll auch bei Kindern durch strenge Zucht der Gehorsam erzwungen werden; unter der Ruthe ist der Knabe beständig zu halten, — „zerschlage seine Rippen, weil er jung ist, damit er nicht halsstarrig geworden dir ungehorsam sei" — (30, 1—13; 7, 23. Lth. 25.). Dem Vater wird den Kindern gegenüber ein Ernst zur Pflicht gemacht, der ihm sogar mit ihnen zu scherzen verbietet (30, 10.); vgl. auch 7, 24. [26.]: „hast du Töchter, so achte auf ihren Leib und zeige ihnen kein freundliches Gesicht (*μὴ ἱλαρώσῃς πρὸς αὐτὰς τὸ πρόσωπόν σου*)." Solcher Zucht soll von früh auf die Unterweisung im Gesetz zur Seite gehen; der Jüngling soll forschen in demselben und dabei Gott um Erleuchtung bitten, er soll den Umgang mit weisen Männern suchen u. s. w. (S. außer der bereits oben angeführten Stelle aus Cap. 37. noch 6, 18—37., und was der Siracide von sich selbst sagt 51, 13. [18.] ff.).

Fragen wir nun nach dem Beweggrunde, warum das Leben des Menschen von früh auf dem göttlichen Willen unterworfen werden soll, so treffen wir allerdings auch Stellen, in denen der innere Werth der in der Gottesfurcht wurzelnden Weisheit und Sittlichkeit anerkannt wird. Aber im allgemeinen ist es doch nur die Reflexion auf das irdische, äußere Lebensglück, wodurch die sittlichen Forderungen motivirt werden. Dieser eudämonistische Zug geht durch das ganze Buch. Ganz richtig hat Bruch (S. 317) bemerkt, daß auch die schönsten Belehrungen des Siraciden über Rechtlichkeit, Humanität und Wohlthätigkeit sehr gewöhnlich auf dem Motive beruhen, daß man durch ein solches Verhalten sich mannigfache Vortheile erwerbe, jedenfalls des in Verleihung materieller Segnungen sich äußernden göttlichen Wohlgefallens sich theilhaftig mache, und daß diese eigennützigen Beweggründe oft mitten unter den vortrefflichsten Ermahnungen zur Wohlthätigkeit auf eine widerliche Weise hervortreten. Allerdings stammt dieses eudämonistische Element aus der Vergeltungslehre des Gesetzes, dorther im allgemeinen auch das, was 3, 1—10. über den Lohn, welcher der Erfüllung der Kindespflicht zu Theil werde, ausgeführt ist, wobei nur V. 3. ein durchaus uralttesta-

mentlicher Satz, daß, wer den Vater ehre, dadurch seine Sünden sühnen werde (ἐξιλάσεται ἁμαρτίας), sich eindrängt. Aber unbestreitbar ist, daß die Vergeltungslehre des Gesetzes von dem Siraciden möglichst äußerlich herübergenommen wird, ohne daß die Momente, durch welche das Gesetz selbst die Aeußerlichkeit seiner Vergeltungslehre durchbricht, irgend wie zum Rechte kämen. Ermahnungsreden, wie sie das Deuteronomium und die Propheten enthalten, die darauf ausgehen, durch Hinweisung auf Gottes erwählende und tragende Liebe wieder die Liebe als Triebfeder der Gesetzeserfüllung zu wecken, wird man bei dem Siraciden vergeblich suchen. Er hat freilich überhaupt nicht nöthig, solche Motive in Anspruch zu nehmen, denn jene Frage 5 Mos. 5, 26. [29] — „wer gibt ihnen das Herz, mich zu fürchten und alle meine Gebote zu beobachten?" — existirt für ihn bei der Oberflächlichkeit seiner Sündenerkenntnis und seinen anthropologischen Voraussetzungen gar nicht. Die letzteren sind freilich unter sich widersprechend. Einerseits wird von ihm die unbeschränkte Wahlfreiheit des Menschen nachdrücklich behauptet (15, 14 ff.); andererseits führt er den durch die Menschheit hindurchgehenden Gegensatz von Guten und Bösen über die menschliche Selbstbestimmung zurück (36 [33], 7 ff.). Den ersteren ist die Weisheit in Mutterleib anerschaffen (μετὰ πιστῶν ἐν μήτρᾳ συνεκτίσθη αὐτοῖς (1, 12 [16.]), wie den letzteren Irrthum und Finsterniß (11, 14. Die Worte πλάνη καὶ σκότος ἁμαρτωλοῖς συνέκτισται sind vielleicht unecht, aber der Gedanke ist ganz im Sinne des Siraciden). — Hiezu kommt endlich die Manier, wie er vom Lebensziel des Menschen redet. In seiner trostlosen Scheolslehre, die in die Stellen 14, 12—21; 38, 16—24; 41, 1—7. verflochten ist, steht er freilich wieder ganz auf dem alttestamentlichen Standpunct; aber jenem schmerzlichen Widerspruch zwischen der göttlichen Bestimmung des Menschen und seinem Scheolsloose, den das Alte Testament oft so ergreifend ausspricht, gibt er keinen Ausdruck. Wenn er im Hinblick auf das, was im Todtenreich des Menschen wartet, Ausnützung des irdischen Lebens empfiehlt, auch die sittliche Unvollkommenheit des Menschen mit seiner Sterblichkeit entschuldigt („in dem Menschen, der nicht unsterblich ist, kann nicht alles sein" rc. 17, 24—27 [28—31]), so wird man an ähnliche Stellen in kanonischen Schriften des A. T. erinnert; aber der Stachel der Ewigkeit, von dem namentlich der Prediger nicht loskommt, fehlt dem Siraciden. Und wenn die Frommen des Alten Bundes im Hinblick auf die ewige Dauer der Gemeinde, auf die künftige Versöhnung und Verherrlichung des Bundesvolks, auf die Vollendung des auch die geretteten Heiden in sich aufnehmenden Gottesreichs die individuelle Seligkeitshoffnung zum Opfer bringen, so gilt vom Siraciden, daß er diese nationalen Hoffnungen zwar nicht aufgibt, aber möglichst veräußerlicht. Er weiß, daß Israels Tage unzählig sind (47, 25 [28.]), er hofft, daß der Herr seines Volkes sich erbarmen, seinen Zorn über die Dränger desselben ausgießen, das zerstreute Volk wieder im Lande wohnen lassen wird (s. das Gebet C. 33 [36], vergl. mit 32, 18. ff. [35, 22. ff.] Aber er redet nicht von dem Läuterungsgericht, durch das Israel selbst für die Heilszeit zubereitet werden muß; er weiß wohl, (4, 15.), daß, wer der Weisheit gehorcht, Völker richten wird, aber er hat kein Wort von dem Heilsberuf Israels, das Licht der Nationen zu werden. Darum kennt er auch keine Erziehung für den Heilsberuf seines Volkes. — Das Sirachbuch bildet keine Brücke von der Pädagogik des Alten Testaments zu der des Neuen, wohl aber den Uebergang von der ersteren zu der Pädagogik des Judenthums.

Unter den Apokryphen des A. T. hat für die Geschichte der Pädagogik noch besondere Bedeutung das Buch der Weisheit, in welchem zuerst Ideen der griechischen Philosophie mit alttestamentlichem Lehrinhalt sich verbinden. Aber die Eigenthümlichkeiten dieses Buchs können nur genügend erörtert werden, wenn dasselbe in seinem Zusammenhang mit dem jüdischen Alexandrinismus aufgefaßt wird. **Oehler.**

Pädagogik des Neuen Testamentes. — Sofern das N. T. für den Christen die Quelle aller religiösen Erkenntnis ist und die Norm alles Wollens und Handelns ent-

hält, ist die Pädagogik desselben ganz dasselbe, was wir christliche Pädagogik überhaupt nennen. Allein wie der Theolog zwischen biblischer, speciell neutestamentlicher Theologie und christlicher Theologie einen Unterschied macht, und demgemäß unter jenem Namen nur den im N. T. ausgesprochenen Lehrinhalt ebenso objectiv oder rein literarisch und geschichtlich darstellt, wie man eine Theologie Homers, eine Theologie des Koran als Gegenstand religionsgeschichtlichen Wissens aufstellen kann, wobei also die Frage ganz unerörtert bleibt, ob das dort Vorgefundene auch der Ausdruck unserer eigenen religiösen Ueberzeugung ist: so hat auch der wissenschaftliche Pädagog das Recht, die Erziehungsideen, die im N. T. sich vorfinden, als eine der historischen Erscheinungen auf seinem Gebiete zu betrachten und in die Geschichte aller der verschiedenen Erziehungsideen einzureihen, die den historischen Theil seiner Wissenschaft ausmachen. In ähnlicher Weise nimmt auch in einer allgemeinen Geschichte der Sittenlehre die Moral des N. T., in der Geschichte der Psychologie die Seelenlehre des N. T. eine bestimmte, abgegrenzte Stelle ein. Daß daneben diese historische Erscheinung noch eine andere, dogmatische oder normative Bedeutung für uns als Christen hat, dies wird durch jene geschichtliche Betrachtungs- und Behandlungsweise nicht ausgeschlossen oder aufgehoben; aber wie für die Theologie jene Trennung den großen Vortheil bringt, daß man Grundlage und Ausbau, Princip und Entwicklung besser unterscheidet, daß man ebendarum auch das von Christus und den Aposteln Gesagte reiner, unbefangener und treuer ans Licht stellt, weil man nicht schon die eigene, auf einer langen Reihe geschichtlicher Vermittlungen mitberuhende Ueberzeugung mit einmischt: so hat auch der Pädagog von jenem Verfahren den wissenschaftlichen Gewinn, daß er das Ursprüngliche von allen weiteren Entwicklungen, von allen subjectiven Auffassungen genau unterscheidet, und darin liegt zugleich der praktische Vortheil, daß er vor aller falschen Gesetzlichkeit bewahrt wird, indem sich ihm alles das, was nicht der Buchstabe des N. T. fordert, als Frucht der lebendigen Entwicklung der christlichen Grundideen darstellt, somit auch seinem freien Urtheil unterworfen ist.

Das N. T. ist, wie die Bibel überhaupt, schon auf mehrfache Weise für pädagogische Erkenntnis ausgebeutet worden. So wie jeder, der irgend einem speciellen Zwecke seine Arbeit widmet, der Handwerker und Landmann so gut als der Gelehrte, die ihm vorliegenden, biblischen Aussprüche auf seine specielle Lebensaufgabe anwenden, für die Auffassung und Lösung derselben dort Weisheit finden kann und soll: so haben die einen bei ihrem Bibellesen jede Stelle darauf angesehen, ob sie nicht irgend einen Wink enthalte, der auch pädagogisch zu verwerthen sei, irgend eine Wahrheit, die mit der speciellen Erfahrung des Erziehers zusammentreffe und ein Licht auf dieselbe werfe, sie im richtigen Zusammenhange mit allgemeinen Wahrheiten erkennen lasse oder Ermunterung und Trost dazu gebe. In dieser Art hat **Flattich** die Bibel als Pädagog gelesen; die Frucht davon liegt vor in den „Anmerkungen über die Information, welche vermittelst gewisser Stellen der heil. Schrift gemacht und aufgesetzt worden, Anno 1786" — Aufzeichnungen, welche Ledderhose in „Flattichs Leben, 3. Aufl. 1856," II. S. 151 bis 242 mitgetheilt hat. Er hatte gefunden, daß weder durch bloße Vernunft noch durch Beobachtung und Erfahrung etwas ganz sicheres und gewißes zu finden sei, daß er „bald davon, bald dazu thun, bald auch gar eine Regel verwerfen mußte, indem man sich leicht im Beobachten übereilen oder aus den Beobachtungen zu viel oder gar Falsches schließen könne." Deswegen sagt er (a. a. O. S. 151 f.) habe er gedacht, ob er nicht aus dem göttlichen Worte mehr Licht bekommen könnte, und deswegen bei der Betrachtung des göttlichen Worts auch Achtung gegeben, ob nicht darin auch solche Dinge vorkommen, die er bei der Information gebrauchen könne. „Da ich nun," fährt er fort, „hin und her theils in klaren Worten, theils durch die Consequentien und theils durch den Schluß vom Geistlichen aufs Natürliche etwas merkte, so kam mir Bengels Cyklus endlich unter Handen, in welchem mir die Methode, die natürliche Beobachtung mit dem göttlichen Worte zu verbinden und die natürliche Erkenntnis durchs göttliche

Wort zu verbessern, sehr merkwürdig vorkam.“ Auf diesem Wege hat er nun ganz vortreffliche Aphorismen gewonnen, aber eine biblische Pädagogik ist das noch nicht, da nicht nur keinerlei Systematik angestrebt wird, vielmehr die Stellen zufällig zusammen gerathen, sondern auch die pädagogische Verwerthung lediglich den Charakter praktischer Anwendung hat, welche mit Recht und mit Glück auch da stattfinden kann, wo der biblische Schriftsteller von ferne nicht an irgend etwas Pädagogisches gedacht hat. (Z. B. S. 159 über 1 Kor. 12, 8—10. S. 160 über 1 Kor. 12, 30. S. 161 über Joh. 19, 20 u. s. f.) — Einen entgegengesetzten Weg schlägt J. G. Kelber ein in seiner „biblischen Pädagogik,“ Erlangen 1830. Dieser macht sich zuerst ein System, bestehend aus pädagogischen Rubriken und Kategorien: I. der Mensch vom Werden bis zur männlichen Reife, 1. Entstehung und Pflege des Menschen (des Menschen Ursprung; der Mensch Gottes Ebenbild; Begattung des Menschen (!); Aufenthalt und Nahrung; Sprache u. s. w.) 2. Bildung und Erziehung des Menschen, Menschenschulen: A. Schule im Elternhaus (des Vaters Gebot; Verführung; Ungehorsam; die menschliche Natur (!); Frömmigkeit als Ziel der Erziehung 2c.) B. Eigentliche Schulen: a. Elementarschule. b. Vorbereitungsschule. c. Gymnasium. d. Universität. II. 1. Allgemeine Erziehungsmaximen. 2. Für Lehrer. 3. Für Schüler. 4. Für Schulaufseher. 5. Für Gemeinden. 6. Für Heiratende und Verheiratete. 7. Für Eltern. 8. Für Kinder. 9. Für die Jugend. 10. Gesundheitsregeln. 11. Für Regenten. Zu jeder dieser — wie man sieht, nicht allzugenau nach der Logik angelegten — Rubriken sucht er nun Bibelstellen zusammen, die sich wohl oder übel darauf deuten lassen, wie der Verfasser etwa zu seinen Leichen- und Hochzeitspredigten sich deutbare Texte gesucht haben mag. Da wird z. B. sinnreich-abgeschmackt unter der Kategorie Gymnasium S. 62 nach Matth. 3, 1. 3. von Johannes dem Täufer gesprochen, weil, wie dieser der Vorläufer Jesu war, so das Gymnasium der Vorläufer der Universität sei; die Tauglichkeit fürs Gymnasium wird S. 66 aus Matth. 3, 9 entwickelt. Die Universität wird durch Stellen wie Matth. 3, 11. 4, 16. („das Volk, das im Finstern saß, siehet ein großes Licht“) Joh. 8, 12. („Ich bin das Licht der Welt“) Joh. 8, 31. 32 u. s. f. illustrirt. Besseren Geschmack verräth der 2. Theil, wo eine Masse biblischer Stellen je zur Aufstellung einer Maxime gebraucht wird (z. B. S. 100 nach 2 Kor. 6, 13. Mit Kindern rede als mit Kindern; S. 105 nach Matth. 13, 3—8. Du säest auf Hoffnung; S. 107 nach Joh. 2, 4. Erwarte die Zeit u. s. f.). Doch tritt auch hier das Unangemessene dieser ganzen Methode mehrfach grell hervor, wenn z. B. S. 215 dem Schulinspector aus Joh. 19, 9—11 die Sentenz entgegengerufen wird: Sei kein Schulpilatus!! oder wenn S. 224 aus 1 Tim. 3, 12 für die Gemeinde die Regel abstrahirt wird: hindere den Lehrer nicht an seiner Verheiratung! Es liegt zu Tage, daß das keine biblische Pädagogik ist, sondern nur eine Verwerthung homiletischer Applicationskünste für pädagogische Zwecke und Mittel.

Eine neutestamentliche Pädagogik in dem Sinn, wie ihr Begriff oben bestimmt wurde, hat der Unterzeichnete versucht in einem Aufsatz im süddeutschen Schulboten 1854, Nro. 1—5; im wesentlichen muß er auch heute die dort befolgte Methode und das dort gewonnene Resultat als richtig ansehen. Ein specieller Theil des hier in Frage stehenden Gebietes, der auf der vorbildlichen Stellung der Person und des Lebens Jesu beruht, ist bearbeitet worden von F. C. Sell, in dessen „Versuch über die pädagogische Bedeutung oder die Erziehungsweise und das Lehrverfahren Jesu Christi,“ in der von Crößmann herausgegebenen Denkschrift des Predigerseminars zu Friedberg (Gießen 1840) S. 1—230. Dort wird beleuchtet A. das Ziel, welches der erziehenden und lehrenden Thätigkeit Jesu vorschwebt — die ideale Welt, Verklärung der Wirklichkeit zum Ideal; B. der Umfang, in dem sie sich bewegt, sofern sie wirkt 1. mit der ungetheilten Kraft des Erziehers; 2. auf den ganzen inneren Menschen der zu Erziehenden; 3. umfassend alle Erziehungsbedürfnisse; C. das praktische Gepräge, welches sie an sich trägt; D. der Reichthum der Lehrformen, der ihr zu Gebote steht — mo-

nologisch, dialogisch. Die Ausführung dieses Planes ist eine sehr umsichtige und eingehende; aber bei dieser Behandlung war es kaum zu vermeiden, daß eine Menge allgemein anthropologischen, soteriologischen und ethischen Stoffes hereingezogen und erst pädagogisch gewendet wurde. Es ist eine Zeichnung und Charakterisirung des gesammten Lebens und Wirkens Jesu unter pädagogischem Gesichtspuncte und zwar so, daß die leitenden Ideen doch nicht sowohl einfach aus dem im neutestamentlichen Texte Gegebenen erhoben, als vielmehr aus einem ganz modernen Denken genommen und nur darauf übergetragen sind. Die damit überschrittenen Grenzen strenger einzuhalten und doch nichts wirklich Pädagogisches im N. T. unbenutzt liegen zu lassen, diese immerhin schwierige Aufgabe hoffen wir mit folgender Erörterung ihrer Lösung wenigstens näher zu bringen.

I. Wie in Betreff dessen, was das Alte Testament Pädagogisches enthält, kein Zweifel sein kann, daß es in erster Linie nicht Regeln gibt oder Vorbilder statuirt für menschliche Erziehungskunst, wie dies die Weisheit des heidnischen Alterthums gethan, sondern daß es eine göttliche Pädagogie, eine Erziehung im großen Maßstab, nämlich die Erziehung des Volkes Israel durch Gottes Hand darstellt: so hat es auch das Neue Testament mit einer Pädagogik im großen zu thun, einer Erziehung nicht der Kinder, sondern des Menschengeschlechtes. Aber auch dies nicht in dem Sinn, in welchem man Gott als den Lenker der Weltgeschichte den Erzieher der Menschheit nennt, sofern er dieselbe von einer Stufe der Bildung und Gesittung zur andern emporführt; ein hierauf abzielendes Programm für die künftigen Jahrhunderte und Jahrtausende enthält das N. T. nicht; es haben die Apokalyptiker, die doch ein solches dort (wenigstens in der Apokalypse) finden wollten, gerade auf diejenige Epoche, die am stärksten solch eine Emporführung zu höherer Erkenntnis, zu freierer Lebensgestaltung, also zur Volljährigkeit repräsentirt, nämlich auf die Reformation, keine Weissagung entdecken können. Nur den Gegensatz zwischen Gesetz und Evangelium stellt Paulus Gal. 3, 24. 4, 1 ff. unter dem Gesichtspuncte dar, daß Israel noch der unmündige Sohn gewesen sei, der ebendarum unter Zucht und Aufsicht habe gehalten werden müßen; das Evangelium aber mache frei, es erhebe den Unmündigen zum Mündigen, er bedürfe keiner Zucht von außen mehr, weil er den h. Geist in sich selber trage, der, was das Gesetz erzwinge und doch nur äußerlich erzwingen könne, als lebendige Frucht durch freies Wollen aus dem Herzen hervorgehen lasse. Deshalb ist dieser Geist 2. Tim. 1, 7 nicht ein Geist der Furcht, sondern der Kraft und der Liebe und des *σωφρονισμός*, derjenigen Zucht, die man gegen sich selber übt, da man sich selbst straft und in Ordnung hält. Wenn aber hiernach die Erziehungslehre des N. T. zu einer Lehre von der Selbsterziehung wird: so bestimmt sich dies genauer dadurch, daß schon der Eintritt in den Kreis der Geisteszucht ein Proceß ist, den wir mit uns selber vornehmen müßen, der uns durch göttliche Forderung (*μετανοεῖτε*) angesonnen wird, und daß sofort auch die Bewahrung des hiedurch Errungenen eine fortdauernde Arbeit erheischt, die jeder an sich selbst vornehmen muß. Wenn demgemäß das N. T. von jedem fordert, daß er 1) durch Glauben an das dargebotene Wort Gottes zur Erkenntnis kommen, in dieser Erkenntnis aber durch Achtsamkeit, Prüfung und Erfahrung (2. Petr. 3, 18. Phil. 1, 9. 10.) stets wachsen soll, und dies so, daß wir gemeinsam zu geistiger Volljährigkeit gelangen, *εἰς ἄνδρα τέλειον, εἰς μέτρον ἡλικίας τοῦ πληρώματος τοῦ Χριστοῦ* Eph. 4, 13, so daß wir uns nicht mehr wägen und wiegen lassen durch allerlei Wind menschlicher Lehre, sondern, als Männer, unsrer Sache gewiß seien; wenn 2) gefordert wird, daß einmal für allemal das Alte abgethan und ein neues Leben, ein Leben im Geiste begonnen werde (Röm. 6), daß durch Buße sowohl Vergebung aller Schuld als Befreiung von aller Macht, aller Lustgewalt der Sünde gesucht, daß aber mit gleichem Ernst auch fortwährend das Fleisch niedergehalten werden müße durch den Geist (Röm. 8, 12., Gal. 5, 17. 24., Eph. 4, 22 ff., 1. Petr. 4, 1 ff.): so ist das eben die eigentliche Pädagogik des N. T.; es ist die Methode, nach welcher das Evangelium uns alle zur Er-

kenntnis und zur sittlichen Reife, zur geistigen Freiheit führen, aus jedem von uns einen ἀνὴρ τέλειος, einen ἄνθρωπος θεοῦ machen will, der da sei πρὸς πᾶν ἔργον ἀγαθὸν κατηρτισμένος (2. Tim. 3, 17.). Allerdings gebraucht das N. T. selber für diesen ganzen Proceß den Ausdruck Erziehung nicht; liegt doch das eigentlich erzieherische Verhältnis zwischen Gott und dem Menschen vielmehr schon hinter ihm als ein alttestamentliches, mit dem Gesetz abgethanes; nicht bloß erziehen, sondern erlösen, selig machen und heiligen will Gott durch Christum den Menschen, und nur auf ein specielles Mittel, das zur Heiligung, zur Reinigung wesentlich mithelfen muß, nämlich auf die Verhängung von Leiden über den Christen wendet das N. T. den Begriff der Erziehung an; Hebr. 12, 5. ff. heißt das Leiden, als ein nicht vom blinden Zufall herrührendes sondern von Gott mit Absicht zugeschicktes, eine παιδεία, durch deren Ausübung Gott grade darthue, daß er uns nicht für Bastarde, sondern für seine Kinder halte, sonst würde er solche Mühe nicht an uns wenden, würde unsere Wege uns gehen lassen. Aber wie diese Anwendung des Erziehungsbegriffs nicht eine bloße Metapher ist, die das Herbe des Leidens dadurch mildern soll, daß man es mit der Zucht gegen einen Knaben vergleicht, sondern wie die Metapher wirkliche Wahrheit, was Gott mit Zusendung von Leiden will, wirklich ein Erziehungszweck ist: so ist auch jene ganze Ordnung des Weges, der zum Heile führt, in Wahrheit eine Pädagogik; ein höherer Wille wirkt auf einen noch schwachen, unfesten Willen mit bestimmten Mitteln zu einem bestimmten sittlichen Zwecke, — zum Zweck der vollen Erreichung des Zieles, für das der Mensch als Mensch geschaffen ist; der höhere Wille wirkt durch Wort und Antrieb und doch nicht zwingend, auch durch Zucht die Freiheit nicht aufhebend, sondern gerade ihr Bahn brechend, auf den niederen — lauter Merkmale, die, wo sie beisammen sind, den vollen Erziehungsbegriff geben, wie denn darin, daß uns das Evangelium Gott erkennen lehrt als Vater, auch schon eine ganze Pädagogik beschlossen liegt.

II. Jedoch wer nach einer neutestamentlichen Pädagogik fragt, der möchte hören, was ihm Christus und die Apostel in Bezug auf den menschlichen Erzieherberuf sagen, also was das N. T. specielles für Eltern und Lehrer enthält. Das erste, was hierauf zu antworten wäre, ist die Thesis, daß, wenn der menschliche, der christliche Erzieher aus seinem Zögling das machen will, was er aus ihm zu machen berufen ist, nämlich einen Christen, ein lebendiges Glied an dem Leibe, dessen Haupt Christus ist, einen vollberechtigten Bürger des Reiches Gottes, er dazu auch keinen andern Weg mit dem Zögling gehen kann, als den für alle vorgezeichneten Heilsweg, durch Buße und Glauben zum Leben in Gott. Was das N. T. von menschlicher Sündhaftigkeit sagt, das muß, weil es Wahrheit ist, auch die Anthropologie des Erziehers sein; was es von der Gnade Gottes als Grund und Quell der Erlösung sagt, das ist für den Erzieher die Bürgschaft, daß aus dem sündigen Menschen ein Kind Gottes werden könne, der Zweck der Erziehung also erreichbar sei. Und was das N. T. als Mittel zu diesem Zwecke jedem vorhält, Wort Gottes, Sacrament, Gebet, Wachsamkeit, Mäßigkeit, Nüchternheit — das wird auch der Erzieher mit dem Zögling in Anwendung bringen müßen. Aber hier tritt nun der Unterschied ein, daß das N. T., wo es von Wiedergeburt und Bekehrung, von Buße und Glauben, von Taufe und christlichem Leben spricht, nirgends Kinder im Auge hat, sondern Erwachsene, also für seine Heilsordnung eine Reife und Mündigkeit voraussetzt, die gerade der Erzieher nicht voraussetzen kann; hätte auch er sie vorauszusetzen, so wäre damit sein Erziehungsgeschäft beendigt, noch ehe er es beginnen würde; es bliebe nur noch Raum für jene brüderliche Einwirkung, von welcher Gal. 6, 1., Jac. 5, 19. 20., Hebr. 10, 24. die Rede ist, so wie für die seelsorgerliche Einwirkung auf die ganze Gemeinde, die den Vorstehern Ap.-Gesch. 20, 28. 1 Petr. 5, 2. und in den Pastoralbriefen zur Pflicht gemacht wird. Nur 1. Joh. 2, 13. wendet sich das N. T. direct an die Kinder — und zwar nicht wie Eph. 6, 1. Kol. 3, 20. mit dem speciellen Gebot des Gehorsams gegen die Eltern, sondern mit einem Wort, welches unmittelbar das Verhältnis des Kindes zu Gott angeht. Aber nichts

weiteres wird zu ihnen geredet, als daß alles im ganzen Briefe Gesagte auch sie angehe, denn „ihr kennet den Vater." Das also ist wohl hier vorausgesetzt, daß auch den Kindern der Christen schon gesagt worden ist von Gott als ihrem Vater, aber von Weiterem, also ob und nach welcher Methode mit ihnen die vom Evangelium geforderte Umwandlung des ganzen Menschen bewerkstelligt worden, sagt diese Stelle ebenso wenig. Wir sehen also: wenn die Lehre des N. T. von der Wiedergeburt durch Buße und Glauben, durch Sündenerkenntnis, Sündenbekenntnis und Rechtfertigung auch zur Regel der Erziehung, — wenn der Proceß, wie ihn ein Paulus innerlich durchlebt hat, zur Norm auch für das Kindesalter gemacht werden will, wie dies der Methodismus thut — und in welch gewaltsamer, widernatürlicher, zur verderblichsten Unwahrheit führender Weise thut er es! — so hat er kein Recht, sich dafür auf das N. T. zu berufen; wie es nichts sagt über Cultusformen und Kirchenverfassungen, so sagt es auch nichts über die Art, wie sich seine für den reifen Menschen bestimmte Regel modificire, wenn sie auf das Kindesalter angewendet werde. Das hat, ganz seinem evangelischen Charakter im Gegensatze zu aller Gesetzlichkeit entsprechend, das N. T. dem in der Gemeinde selbst lebenden, alle diese Verhältnisse frei gestaltenden Geiste überlassen, der denn auch von dieser Freiheit durch Bestimmung der Taufe zur Kindertaufe seiner Zeit einen bedeutsamen Gebrauch gemacht hat. Und das um so mehr, als das N. T. selbst den erwachsenen Proselyten gegenüber nichts weniger als ein nach starrer Regel eingerichtetes, alle Individuen gleich behandelndes Verfahren zur Pflicht macht; die Art, wie Philippus den Eunuchen aus Aethiopien Ap.-Gesch. 8, 35—39., wie Paulus den Gefängniswärter zu Philippi 16, 30—33., wie Petrus den Cornelius 10, 34—48. behandelt, ist ein schneidender Gegensatz gegen alle methodistische Bekehrungsmanier.

III. Wenn wir aber hiernach zu sagen haben, das N. T. entwickle seine neue Ethik noch nicht selbst zu einer neuen Pädagogik, es arbeite aus seiner Heilsordnung nicht selbst auch schon eine Erziehungsmethode heraus: so ist ebensosehr anzuerkennen, daß neben jenem allgemein-Ethischen schon einzelne Momente, einzelne fruchtbare Ideen im N. T. dargeboten werden, die zur Ausbildung einer christlichen Erziehungslehre und Erziehungspraxis (dieser noch vor jener) den Anstoß und die Grundlage geben. An diesem Puncte kommen die zwei Kernstellen Marc. 10, 13—16. und Matth. 18, 2—14. (mit ihren Parallelstellen) in Betracht; sie enthalten in nuce die ganze Pädagogik des N. T. Es ist dabei zu beachten 1) daß Christus sich in diesen Worten nicht selbst mit Lehre oder Ermahnung an die Kinder wendet; in der einen Stelle segnet und herzet er sie (was nach Matth. 19, 13. in Handauflegung mit Gebet besteht; ein Act, um welchen damals häufig auch Synagogenvorsteher von Vätern oder Müttern angegangen wurden, und welcher, wie z. B. aus der Biographie der Henriette Herz von Fürst, Berl. 1850. S. 15 zu ersehen, heute noch von frommen israelitischen Vätern am Sabbath an ihren Kindern vollzogen, dessen Verweigerung als schwere Strafe empfunden wird). Man sieht, in das, was den Eltern gebührt, mischt sich der Herr nicht ein, er hält weder eine gesalbte Paränese an die Kinder noch eine Katechese mit ihnen; er ist auch darin kein ἀλλοτριοεπίσκοπος (1 Petr. 4, 15., cf. Luc. 12, 14.) So setzt auch hernach das N. T. constant voraus, daß die Eltern die Erzieher sind; nirgends empfiehlt es Institute, durch welche die Kinder erst christlich-methodisch sollten erzogen und vor der Welt bewahrt werden. 2) Den Eltern aber ist in den genannten Stellen vor allem das Negative gesagt, daß sie nicht glauben dürfen, es stehe ganz in ihrer Willkür, was sie mit ihren Kindern anfangen, sie dürfen nach eigenem Gutdünken das Erziehungsziel bestimmen. Lasset die Kinder zu mir kommen, wehret ihnen nicht, solcher ist das Reich Gottes — damit ist Zweck und Mittel und Motiv aller christlichen Erziehung für immer festgestellt. Kinder könnten von Christus ferne gehalten werden, weil man sie entweder für nicht fähig dazu oder für seiner nicht würdig, oder umgekehrt es für eine Beschränkung, eine Unterdrückung ihrer Freiheit, eine Verkümmerung ihres Glückes hielte, wenn sie sein Eigenthum würden, also weil man Kinder als für ihn zu schlecht oder

zu gut achtete; jenes Wort behauptet dagegen ihr Recht an ihn wie sein Recht an sie. Ebenso aber würden sie zurückgehalten, wenn man nichts thäte, sie zu ihm zu führen, sie ihn kennen, lieben und sich aneignen zu lehren; eine Steigerung dieser Gleichgültigkeit gegen sie wäre das Matth. 18, 10. genannte Verachten der Kleinen, da man sich nichts um ihre Gegenwart, um die Eindrücke kümmert, die sie empfangen, woraus das mit so schwerem Anathema belegte Aergernis entsteht. (S. d. Art. Bd. I S. 229 ff.) Weiter aber liegt in jenen Aussprüchen positiv festgestellt, 1) daß das Kindesalter und die Kindesnatur den Einwirkungen der christlichen Lebenswahrheit zugänglich, ja für sie sogar disponirt ist, so daß der Zug zu Christus hin nur nicht gehemmt zu werden braucht, er wird sie selber zu ihm führen. (Das ἄφετε und μὴ κωλύετε deutet, freilich in unmittelbarer Anknüpfung an das unpassende Benehmen der Jünger, auf ein solches Gehenlassen, das nicht ein positives Treiben oder Führen, sondern nur ein Nicht-hindern wäre.) Uebrigens werden ja doch die Kinder zu Jesu gebracht, sie kommen nicht aus eignem Antrieb, und so dürfen wir uns ja niemals einbilden, die Macht des Geistes Gottes im Kinderherzen, das Gefühl eines religiösen Bedürfnisses sei so groß, daß wir gar nichts von Christus und Christenthum zu sagen brauchten, das Kind werde den Weg zu ihm instinctmäßig finden. Aber die innere Angelegtheit auf ihn, das Vorhandensein einer Frage, auf die nur in Christus die Antwort gegeben ist, das liegt mit Bestimmtheit in jenem Wort ausgesprochen. Und zwar ist es eben die Kindheit, in welcher diese Fähigkeit noch am reinsten vorhanden, der wirkliche Anschluß an den Erlöser noch am wenigsten durch Welteinflüsse gehemmt, noch nicht durch eine im eigenen Herzen erstarkte Sündenlust und Sündengewohnheit erschwert wird, in welcher vielmehr das noch unverdorbene Gefühl für das Große und Schöne, die noch reine Empfänglichkeit für Liebe und Wahrheit, die Bereitwilligkeit, Lehre und Rath anzunehmen und sich einem höheren Willen unterzuordnen, die günstigsten Voraussetzungen und erwünschtesten Anknüpfungspuncte für Christi Wort und Werk darbieten. Deshalb, weil τοιούτων ἐςὶν ἡ βασιλεία τοῦ θεοῦ, ist sogar gerade der Zustand des Kindes so sehr der normale, daß auch die Erwachsenen, anstatt etwas vor demselben voraus zu haben, vielmehr werden müßen wie die Kinder, um zum Reich Gottes tüchtig zu sein. 2) Ist nun hiernach das N. T. weit entfernt von der finstern Ansicht, als wäre das Kind von Natur schon alles Bösen voll, ein jeder Einwirkung des Geistes Gottes unzugänglicher Klotz, oder ein vom Teufel besessenes Geschöpf, aus dem dieser vor allen Dingen durch einen Exorcismus müßte ausgetrieben werden: so liegt dem N. T. doch ebenso ferne diejenige laxe und oberflächliche, pelagianische Auffassung der Kindesunschuld, womit die Lehre von der Erbsünde (s. d. Art.) aufgehoben würde, wornach das Böse nur von außen durch schlechtes Beispiel oder Mangel an Belehrung in des Kindes Herz Eingang fände, also nichts zu thun wäre, als es vor schädlichen Einflüssen zu schützen und ihm die richtigen Begriffe von gut und böse beizubringen. Lasset die Kinder zu mir kommen, sagt Christus; also auch für das Kind ist es unerläßlich, zu Christo geführt zu werden; nur durch den Anschluß an ihn kann es seine Bestimmung erreichen; seine Unschuld macht es nur fähig zu diesem Anschlusse, nicht aber zu selbsteigener Erlangung des Heiles ohne ihn. — Liegt so in jener Grundstelle das anthropologische, das teleologische und das methodologische Princip christlicher Erziehung eingeschlossen: so betreffen die übrigen direct-pädagogischen Lehrsprüche des N. T., deren sehr wenige sind, nur einzelne wichtige Consequenzen, ohne daß irgendwo versucht wird, ein ganzes Erziehungssystem daraus zu entwickeln. Den christlichen Eltern als solchen wird Eph. 6, 4 aufgegeben, ihre Kinder aufzuziehen in der παιδείᾳ καὶ νουθεσίᾳ κυρίου. Also nicht ein principloses ἐκτρέφειν, ein Aufziehen durch Darreichung der Lebensbedürfnisse, ist ihre Aufgabe, sondern dieses Aufziehen soll seine sittliche Bestimmtheit nach Zwecken und Mitteln erhalten durch Zucht und Vermahnung, d. h. durch directe, nöthigende Angewöhnung und durch Einwirkung auf die freie Richtung des Gemüths und Willens; und zwar ist es eine παιδεία καὶ νουθεσία κυρίου, wo der Genitiv Christum als das

eigentlich handelnde Subject bezeichnet, es soll eine Erziehung sein, in welcher er selbst seine Wirksamkeit durch Wort und That ausübt, so daß die Eltern nur Werkzeuge Christi oder seines Geistes sind; sachlich wird aber eben dadurch das handelnde Subject auch zu demjenigen, zu welchem hin oder vor welches die Erziehung die Kinder führt; die educatio Christi wird zu einer educatio ad Christum, weil überall, wo er wirkt, er auf solche persönliche Vereinigung des Menschen mit ihm hinwirkt. Um nun dieses möglich zu machen, wird a) den Eltern (ausdrücklich nur den Vätern, denen jedoch 1 Kor. 7, 14. die Mütter gleichgestellt werden, wie auch 2 Tim. 1, 5. der Einfluß der Mutter hervorgehoben wird) die Vorschrift gegeben, die Kinder nicht zu erbittern, um sie nicht zu entmuthigen, ihnen das Vertrauen nicht zu nehmen (Eph. 6, 4. Kol. 3, 21.); hiemit ist wohl eine Grundbedingung aller erzieherischen Entwicklung ausgesprochen, aber nähere Anweisung, wie dieses Vertrauen zu erhalten sei, und wie nun auf Grund desselben die Zucht zu handhaben, wie die Ermahnung zu geben, wie namentlich die Unterweisung in christlicher Erkenntnis anzuordnen und auszuführen sei, darüber schweigt das N. T. gänzlich. Nur indirect ist 2 Tim. 3, 15. die Fähigkeit des Timotheus, sich selbst aus der Schrift zu unterrichten, darauf gegründet, daß er von Kind auf die heiligen Schriften kenne, womit also die Praxis gebilligt ist, das Kind diese Schriften kennen zu lehren; aber wie früh damit begonnen, in welcher Ordnung, nach welcher Methode sie gelesen werden sollen, darüber fehlt jede Andeutung. Daß man einen Unterschied machen müße in Betreff der größeren oder geringeren Fähigkeit, das geht aus Hebr. 5, 11—14., 1 Kor. 3, 2. hervor, aber es wird nur bezogen auf das Verfahren der Apostel mit der Gemeinde im ganzen, die, statt schon längst starker Speise fähig zu sein, noch immer mit Milch genährt werden müße. Wir sehen somit, daß außer jener ganz allgemeinen Regel, das Kind soll für Christum erzogen, eben darum aber Zucht und Vermahnung im Geiste der Liebe, nicht mit Zorn oder Härte angewendet werden, — das N. T. keine pädagogischen Anweisungen ertheilt. Alle speciellen Fragen sind noch offen gelassen, ganz natürlich, da sich ein christliches Familienleben, noch mehr ein christliches Volks- und Staatsleben erst mit der Zeit bilden, hiemit auch erst die Bildungsbedürfnisse und Bildungsmittel sich genau und in verschiedenen Perioden verschieden fixiren, namentlich auch das Verhältnis der christlichen Bildung zur Weltbildung, die Aufnahme weltlicher Bildungsmittel in den Kreis christlicher Erziehung, erst auf Grund weiterer Entwicklung der Kirche und umfassender Erfahrungen bestimmt werden konnte. Ebenso nahe geht das zusammen, was das N. T. b) den Kindern selbst sagt. Es wiederholt einfach Eph. 6, 1—3. Kol. 3, 20., das Gebot des Dekalog, nur mit der nähern Erklärung, daß Vater und Mutter ehren zu allermeist heiße: ihnen gehorsam sein, und daß dieser Gehorsam sowohl an sich eine einfache Forderung des Rechtes sei (τοῦτό ἐςι δίκαιον), als auch mit besonderer Verheißung ausgestattet (ἥτις ἐςὶν ἐντολὴ πρώτη ἐν ἐπαγγελίᾳ), das erste unter den Geboten des Dekalog, das in eine Verheißung gefaßt ist, was in soferne gesagt werden kann, als das erste Gebot zwar neben der Drohung ebenfalls auch eine Verheißung enthält, die aber nicht speciell der Erfüllung des Gebotes gilt, sondern vielmehr eine dem Ganzen Nachdruck gebende Selbstcharakterisirung des Gesetzgebers ist. Außer dieser Grundvorschrift sind nur noch in einzelnen neutestamentlichen Stellen eigentliche Erziehersprüche zu finden, wie namentlich in den Pastoralbriefen, wo das den Apostelschülern Gesagte eine Regel für die Jugend überhaupt enthält; so namentlich 2 Tim. 2, 22. 1, 13. 14. 1, 6., in welch letzterer Stelle verglichen mit 1 Tim. 4, 14. das ἀναζωπυρεῖν τὸ χάρισμα τοῦ θεοῦ sehr gut daran mahnt, daß eine empfangene Gabe, ein Talent, von seinem Inhaber nicht sorglos liegen gelassen werden dürfe (μὴ ἀμέλει τοῦ ἐν σοὶ χαρίσματος,) sondern erst selber ins Leben gebracht, gehegt und gepflegt werden müße.) Bemerkenswerth aber ist es immerhin, daß das N. T. sich mit dem Kindesalter und mit Erziehungsfragen so wenig beschäftigt. Wenn jetzt ein Missionar irgendwo Boden zu gewinnen anfängt, so ist eine seiner ersten Arbeiten die Anlegung einer Schule; wo man auf den Wegen der innern Mission den

Massen beikommen will, da gründet man Kinderanstalten aller Art; und die Reformatoren waren überzeugt, dem Evangelium dadurch allein eine Zukunft im Volke zu sichern, daß sie es durch ihre Katechismen und durch die evangelischen Schulen in die Herzen der Kinder pflanzten. Nichts der Art liegt im N. T. vor. Christus sammelt nirgends eine Schuljugend um sich; die Kinder, die ihn nach seinem Einzug in Jerusalem (Matth. 21, 16) mit Hosianna-Rufen im Tempel begrüßten, nimmt er gegen die mürrischen Theologen von Jerusalem in Schutz, weil sie nur thun, was die Weissagung verkündet habe, aber er hält nun keine Kinderpredigt, sondern verläßt Tempel und Stadt und geht nach Bethanien. Desgleichen kommt es keinem der Apostel in den Sinn, irgendwo Kindermission zu treiben; sind auch bei der Bekehrung eines Hauses (wie Ap.-G. 16, 15. 32. 33.) die Kinder mitbegriffen, so wird ihnen doch keinerlei specielle Aufmerksamkeit erwiesen. Das würde im Widerspruche stehen mit der oben erörterten Bevorzugung des Kindesalters fürs Reich Gottes, wenn wir nicht uns zu erinnern hätten, daß die Bibel überhaupt Eltern und Kinder als organische Einheit zu nehmen und darum weit weniger, als wir, zu sondern pflegt, und daß das Christenthum bei seinem Eintritt in die Welt denn doch in viel absoluterer Art ein Neues war, als die Reformation; dort bedurfte es noch ganz anders eines männlichen Entschlusses, um ein Christ zu werden, erst mußten Männer dastehen, die mit der ganzen Kraft und Entschiedenheit männlichen Willens für das Evangelium eintraten; erst mußten christliche Familien da sein, ehe sich die Aufmerksamkeit speciell der Jugend zuwenden konnte. Nur die eine Stelle Joh. 21, 15.: „weide meine Lämmer" könnte als ein Befehl Jesu in dieser Richtung betrachtet werden, wenn man diese Lämmer von den V. 16 u. 17 genannten Schafen unterscheiden will; allein die wissenschaftliche Exegese kann ebenso wenig jenes auf Kinder und dieses auf Erwachsene beziehen (die Schafe Matth. 10, 16. heißen in der Parallelstelle Luc. 10, 3. Lämmer; Christus selber heißt Gottes Lamm — nicht als Kind, sondern als Mann), wie es unstatthaft ist, die Lämmer auf die Laien, die Schafe auf die Priester zu beziehen; selbst die Deutung von Anfängern im Christenthum und von Vorgerückteren ist durchaus willkürlich. An manchen Stellen sollte man irgend einen pädagogischen Wink, irgend eine Bezugnahme auf diese Seite christlichen Wirkens erwarten, aber nicht die leiseste Andeutung ist zu finden; so wird z. B. 1 Tim. 2, 15. gesagt: Das Weib werde (ihre Christlichkeit vorausgesetzt) durch Kinderzeugen selig; damit ist zwar, als Gegensatz zu des Mannes Beruf und Amt, der eigenthümliche Beruf des Weibes bezeichnet; ein moderner Schriftsteller aber würde sich anders ausgedrückt, würde des Weibes Tugend nicht ins Gebären, sondern ins Erziehen ihrer Kinder gesetzt haben.

IV. Damit ist bereits auch erklärt, warum das N. T. von pädagogischen Vorbildern, von Mustern christlicher Erziehung ebenfalls wenig darbietet, d. h. wenig unmittelbar hierauf Bezügliches. Die Hauptpersonen werden uns weder biographisch so vorgeführt, daß die Einwirkung der Erziehung auf ihre persönliche Entwicklung und Bildung hervorleuchtete, noch auch tritt irgend eine derselben speciell als Jugenderzieher in irgend einer Form auf. In erster Beziehung erfahren wir von den meisten Aposteln gar nichts; Paulus berichtet Ap.-G. 22, 3. von sich, er sei zu Gamaliels Füßen erzogen und mit allem Fleiß im väterlichen Gesetz gelehrt worden, und 2 Tim. 1, 3. wird gesagt, daß in seiner Familie schon von den Voreltern her ein strenges Halten auf gesetzliches Rechtthun einheimisch gewesen sei. Das ist allerdings eine pädagogisch bedeutsame Notiz, denn kein anderer Apostel konnte den Gegensatz zwischen Gesetz und Evangelium so scharf fixiren, keiner die hohe Idee christlicher Freiheit, die doch nur eine ἐλευθερία ἀπὸ τῆς ἁμαρτίας aber eine δουλεία τῆς δικαιοσύνης ist (Röm. 6, 18.) mit solcher Gründlichkeit und Genauigkeit entwickeln, als ein Mann, der die jüdische Gesetzlichkeit mit der Muttermilch eingesogen hatte und in derselben mit Strenge erzogen worden war. Von der Mutter des Jakobus und Johannes ist nach Matth. 20, 20 ff. zu glauben, daß ihr das Seelenheil ihrer Söhne — was für eine Israelitin gleichbedeutend war mit dem Antheil am verheißenen Messiasreiche — ernstlich am Herzen

lag, aber daß diese Sorge, wozu eben die jüdische Vorstellung von diesem Reiche die Hand bot, nicht ohne Beimischung mütterlicher Eitelkeit war. Von Timotheus ist 2 Tim. 3, 15. 1, 5., 1 Tim. 4, 6. gesagt, seine Mutter und Großmutter seien gläubige Frauen gewesen, die ihn von Kind auf mit der heiligen Schrift vertraut machten. Hierin liegt ein rein vorbildliches Moment, während das von der Mutter der genannten Apostel Gemeldete nur in sehr beschränkter, christlich geläuterter Weise vorbildlichen Werth hat, nach anderer Seite aber zugleich als Warnungsexempel zu brauchen ist. Von der Jugendzeit der übrigen Jünger erfahren wir gar nichts; sie stehen schon beim ersten Auftreten als Männer vor uns und nirgends wird eine Erinnerung an ihre Kindheit und die dort empfangenen, etwa vorbereitenden Eindrücke laut. Der Täufer Johannes macht davon wohl eine Ausnahme; aber was uns erzählt wird, das ist doch nur das Wunderbare seiner Geburt; außerdem wird Luc. 1, 15. geweissagt, daß er Wein und starke Getränke nicht trinken werde, aber diese Prophezeihung geht auf sein Mannesalter, denn von einem Kinde verstand sich diese Enthaltung von selber, die auch nur eben geweissagt, nicht aber als Erziehungsmaßregel dem Vater anbefohlen wird. Und Vers 80 wird sein Wachsthum, sein Erstarken am Geiste erwähnt, aber nichts von einer hierauf bezüglichen elterlichen Einwirkung; alles Außerordentliche an ihm ist lediglich die Wirkung göttlicher Kraft, die Wirkung des h. Geistes, mit dem er in Mutterleib schon erfüllt war; daß die Erziehung etwas dazu gethan hätte, davon weiß kein Evangelist etwas. — Merkwürdig aber ist das Schweigen des N. T. insbesondere in Bezug auf die Jugend des Erlösers selbst. Maria ist wohl das ächte Bild eines Mutterherzens, aber während sie alles, was über ihren Sohn von Engeln und Menschen gesagt wird, still in sich bewegt, wird doch nicht das Mindeste erwähnt von der Erziehung, die sie ihm gegeben; daß die Eltern den Knaben im zwölften Jahr zum Fest nach Jerusalem nahmen, war einfach eine durchs Gesetz auferlegte Pflicht; nicht aber sind sie es gewesen, die — etwa wie Hanna den Samuel — ihren Sohn den Lehrern im Tempel zuführten, sondern sie verlieren ihn aus den Augen, gehen sorglos ein gut Stück Weges heimwärts und wissen beim Wiederfinden ihm nur einen Vorwurf zu machen, daß er sich von ihnen verloren habe, während sie selber den Vorwurf verdienten. Die umfassende Schriftkenntnis, die Jesus als Mann an den Tag legt, macht es wohl wahrscheinlich, daß er schon früh in der Schrift einheimisch geworden war, und unsere Phantasie malt uns gerne seine Mutter als die sanfte Lehrerin, die ihn dort einführte, während Joseph nach der ihm traditionell zugewiesenen Stellung auch in dieser Hinsicht im Hintergrund steht; aber einen historischen Anhaltspunct haben wir auch dafür nicht. Desto bedeutsamer für den christlichen Pädagogen ist allerdings jener Moment des ersten Fest- und Tempelbesuches in sofern, als derselbe den Punct bezeichnet, wo der Sohn seiner eigenen, ihm nicht von den Eltern, sondern von Gott gegebenen Bestimmung sich bewußt wird und kraft dieses Bewußtseins nun das Recht in Anspruch nimmt, auch abweichend von der Meinung der Eltern seinen eigenen Weg zu gehen, d. h. dem, der sein rechter Vater ist, mehr zu gehorchen, als den Menschen. Aber daß sich mit diesem Bewußtsein und dieser Entschlossenheit, einem göttlichen Berufe zu folgen, selbst wenn Vater und Mutter verlassen werden müßen, doch wieder die bescheidenste Unterordnung unter die Eltern, überhaupt also unter die natürliche, menschliche Ordnung der Dinge verbindet, und der absolute Gehorsam gegen Gott sich nicht bloß neben, sondern gerade in dem relativen Gehorsam gegen die Menschen bethätigt, das zeigt der Schluß der ganzen Erzählung; er gieng hinab nach Nazareth und war seinen Eltern unterthan: das war nun der kindliche Gehorsam in höherer Potenz, der eben auf der inneren Freiheit beruht. Darin liegt die vorbildliche Lehre, daß aller Gehorsam, den der Erzieher vom Kinde fordert, nur die Vorbereitung zu dem Gehorsam sein soll, der nicht Menschen, sondern Gott geleistet, also je nach Umständen um Gottes willen den Menschen verweigert oder geleistet werden soll. Durch Gehorsam nicht die Seele unfrei, abhängig zu machen, son-

dern sie zu derjenigen Freiheit zu befähigen, die in absolutem Gehorsam gegen Gott besteht, das ist pädagogische Weisheit.

Sehen wir uns nach der andern Seite, nach Vorbildlichem für die active Erziehertätigkeit um, so ist im buchstäblichen Sinne außer dem Einzelnen, was oben aus den Pastoralbriefen citirt wurde, nichts gegeben; die Apostel haben sich in ihre Gesammtaufgabe nicht so getheilt, daß etwa einer sich das Fach der Erziehung und des Unterrichts, etwa als Katechet oder Stifter einer christlichen Mustererziehungsanstalt ausgewählt hätte. Das Verfahren Jesu als Bildner und Lehrer seiner Jünger — im weitern Sinne des Volkes — gehört, wenn man es genauer nimmt, einem ganz andern, als dem eigentlich pädagogischen Gebiet an, es ist nicht Pädagogik, sondern Andragogik, was wir in seiner Thätigkeit vor uns sehen. Doch können wir, statt diesen Punct erst in unserer letzten Rubrik (V) zu erörtern, ihn mit Fug noch in die gegenwärtige hereinnehmen, weil doch hier eine immerhin nahe Analogie, eine der Erziehung verwandte pastorale Wirksamkeit vorliegt. Wie Christus in den Abschiedsreden die Jünger als Kindlein anredet, wie der Name Meister den Vorgesetzten, den Erzieher und den Lehrer, alle drei in Einem befaßt: so galt es auch in der That, diesen redlichen aber oft schwachen und noch in viel Thorheit befangenen Seelen erst das Licht der Erkenntnis beizubringen und in ihr Wollen und Leben ein neues Lebensgesetz (jene „bessere Gerechtigkeit," Matth. 5, 20.) einzupflanzen, und das ist in allweg ein Erziehen. Freilich fällt dabei vieles, was wir als ein unentbehrliches Moment der Erziehung betrachten, nothwendig weg; für eine über das bloße Wort hinausgehende Strafe ist hier kein Raum; bei Petrus lag die Strafe nur in dem Blick, der den Gefallenen unerwartet traf und hernach in der dreimaligen Frage: hast du mich lieb, das erstemal in der auf des Jüngers frühere Selbstüberhebung deutenden comparativen Fassung: hast du mich lieber, denn mich diese haben? Nie kommt ein zeitweiliges Entfernen, nie der Ausschluß eines Jüngers vor — Judas hat sich selbst ausgeschlossen —; nie aber auch eine Nöthigung, ein Zwang zu irgend einer Handlung, wie man Kinder zwingt, auch was sie nicht gern thun, dennoch zu thun. Uebung dagegen kann man es allerdings nennen, wenn Jesus frühe schon die Jünger aussendet mit dem Auftrage, ihn den Menschen zu verkündigen, und mit der Vollmacht, Kranke zu heilen (Matth. 10, 1.); Uebung war es, wenn er bei der Speisung in der Wüste die Jünger damit betraut, seine Gaben auszutheilen; durchs Geben sollten sie das Geben lernen. Aber mehr als sie schon selber thun und wirken konnten, war das werth, daß er, was sie wissen und einst selber üben sollten, sie schauen ließ in seiner Person und seiner That. Wie er sich selber ihnen darstellt, wie er leibte und lebte, wie er das Größte vollbrachte, Wind und Wellen mit seinem Worte stillte und einen Lazarus aus dem Grabe rief, und wie er des Armen, des Verachteten sich nicht schämte, wie er den Jüngern selber den niedrigsten Knechtesdienst leistete, da er ihnen die Füße wusch — das alles zu sehen, war ein Bildungsmittel — ein Anschauungsunterricht, der freilich mehr gewährte als ein Orbis pictus oder ein Basedow'sches Elementarwerk. Die That aber war begleitet und verständlich gemacht durchs Wort. Und daß in diesem sich die höchste Erzieherweisheit kund gegeben, darüber besteht kein Zweifel, weil es sich jedem aufdrängt; nur ist es schwer, die evangelisch-geschichtlichen Beweise dafür in eine Uebersicht zu bringen, um eine Art von System, von Plan darin nachzuweisen. Wir erinnern hier nur daran, daß 1) der Herr — nach seinem Joh. 16, 12. ausgesprochenen Grundsatze den Jüngern nicht mehr und Schwereres sagt, als sie tragen können, also genau nach ihrer Fähigkeit sich richtet. Nur setzt hier doch wieder die Einzigkeit seiner Stellung uns eine Schranke, daß wir nicht ohne weiteres sein ganzes Verfahren als pädagogisches Vorbild verwerthen können, eben weil er weder Schulmeister noch Hofmeister, sondern der Welt Heiland war. Wie manchmal, namentlich bei Johannes, sagt er denen, die ihn hören, Dinge, die sie nicht verstehen, und statt ihnen nun das, was über ihren Horizont geht,

deutlicher zu machen, wiederholt und bekräftigt er seine Thesis, wie z. B. Joh. 3 im Gespräche mit dem Nikodemus, Joh. 5 und 6 in den Reden von der Auferweckung und vom Brote des Lebens, vom Essen seines Fleisches und Trinken seines Blutes. Wohl ist seine Absicht klar, dadurch das eigene Nachdenken zu erregen, damit dasselbe von innen heraus Licht suche über solch dunkle Worte; aber einem Erzieher würde man doch eher rathen, sich gleich von Anfang auch über göttliche Dinge wenigstens so deutlich, so faßlich auszudrücken, als das überhaupt menschlichen Hörern gegenüber möglich ist. Man rühmt als Specimen der Lehrweisheit Jesu vornehmlich die Gleichnisse, und gewiß, wer es so wie er verstünde, die Vögel unter dem Himmel und die Lilien auf dem Felde dem Menschen als Bilder der gnädigen Fürsorge des himmlischen Vaters vorzuführen, wer Natur und Leben, das Abendroth, das einen schönen Tag bedeutet, wie ein Hochzeitmahl, wie die Ablohnung der Arbeiter, das Waizenfeld wie das Wirthschaften getreuer und ungetreuer Haushalter, den Weinstock und Feigenbaum wie das Weib, das den verlornen Groschen sucht und den armen Schuldner — all das so einfach, so ungesucht als Symbol geistlicher Dinge, als Veranschaulichung der Gesetze und Verhältnisse des Himmelreichs zu gebrauchen — wer dieser Kunst theilhaftig wäre, wie er, vor dessen didaktischer Wissenschaft würden wir alle uns beugen. Aber ausdrücklich wird Matth. 13, 10—15. von Jesus selbst erklärt, daß er der Gleichnisform sich bediene — nicht etwa, damit Crethi und Plethi ihn verstehe, also im Interesse der Popularität, sondern gerade im Gegentheil, damit die Masse ihn nicht verstehe, sich nicht belehre und nicht gerettet werde. Dieser Masse sage er deshalb nur die Parabel selbst, erzähle er nur ein Geschichtchen, den Jüngern aber deute er das Gleichnis durch seine Auslegung. Die nähere Erklärung, wie dies mit dem ganzen Zweck der Lehrthätigkeit Jesu in Einklang zu bringen sei, haben wir den Exegeten zu überlassen (die freilich noch nicht viel Befriedigendes darüber zu Tage gefördert haben, wenigstens nicht für den, der mehr fordert als beruhigende Phrasen); das aber ist jedenfalls gewiß, daß in dieser Zweckbestimmung der Parabeln ein allgemeines Lehrmuster nicht gegeben sein kann. Dagegen ist aus der vorhin citirten Johannisstelle noch speciell zu entnehmen, daß Jesus deswegen sich in seinen Mittheilungen an die Jünger auf das jetzt für sie Verständliche beschränken kann, weil der h. Geist kommen wird, der, was er nur angefangen, vollenden, ihnen alles jetzt noch nicht Verstandene deutlich machen wird. Und zwar arbeitet dieser Geist im Innern des Jüngers Christi, in unserm Geiste selber, die Erkenntnis wird dadurch eine selbständige, nicht äußerlich, traditionell nur überkommene, sondern ein im Innern selbst aufgegangenes Licht. Das ist ein wirklich vorbildlicher Zug; der tüchtige Jugendlehrer sagt den Schülern nicht alles, was er selber weiß, auch nicht alles, was sie als Männer dereinst wissen müßen: er stopft sie nicht voll mit Kenntnissen, sondern, was jetzt noch keine lebendige Aufnahme und geistige Verarbeitung finden würde, das überläßt er der Zukunft, weckt und stärkt aber durch das, was er jetzt als Wahrheitsbesitz dem Zögling mittheilt, dessen geistige Kraft so, daß der Geist in diesem dereinst, unter Einwirkung der Schule des Lebens, d. h. der Führungen Gottes, das selbst finden und für sich erobern kann, was er bedarf. Der christliche Lehrer hofft gerade in dieser Beziehung, wie in Hinsicht der sittlichen Bildung seiner Zöglinge, daß der Geist Gottes als permanenter Lehrer und Führer an dem Zögling arbeiten und dann gerade seine vollste Wirksamkeit entfalten werde, wenn kein menschlicher Lehrer mehr den Zögling zu seinen Füßen sitzen hat. Eben darum aber beschränkt sich Jesus in seinen Reden auf die Hauptsache; multum, nicht multa lehrt er seine Schüler; wie aber eben aus diesem Singular durch jene Schule des Geistes hernach der Plural geworden, jenes Eine nothwendige sich in eine reiche Ideenfülle, in eine Mannigfaltigkeit christlicher Gedanken auseinandersetzt, davon zeugen hernach die Schriften und Reden der Apostel. Auch Paulus befolgt nach Phil. 3, 1. den Grundsatz, die Hauptsachen immer und immer zu treiben; gerade bei ihm ist aber um so mehr ersichtlich, daß dieses τὰ αὐτὰ γράφειν nicht ein ermüdendes Wiederkäuen ist, nicht die Wirkung des Mangels

an Ideen; sondern alle die πολυποίκιλος σοφία τοῦ θεοῦ Eph. 3, 10. die der Apostel zu verkünden, und deren überströmende Fülle (Röm. 11, 33.) in menschliche Worte, in syntaktisch gefügte Sätze einzufassen er Mühe hat, soll doch immer nur Einem allumfassenden Zwecke, der Ehre Gottes und der Seligkeit der Menschen, dienen. Selbst im ersten Briefe Johannis, dem am ehesten noch eine gewiße Monotonie zugeschrieben werden könnte, ist doch der Reichthum an lebendigen Anschauungen und praktischen Beziehungen ungemein groß. — In der Lehrart Jesu auch dasjenige zu entdecken, was man einen Lehrplan heißt, ein theils durch den objectiven Zusammenhang der Dinge, theils durch die Rücksicht auf die Fassungskraft der Schüler bedingtes Fortschreiten vom Leichteren zum Schwereren — dies ist zwar in einigen Stücken möglich; bei den Synoptikern wenigstens redet er von seinem Tode, von Jerusalems Zukunft und der Welt Ende erst in seiner letzten Zeit, während die früheren Reden im allgemeinen mehr nur die Erfüllung der alttestamentlichen Weissagung durchs Kommen des Himmelreiches ankündigen und eine reinere, innerlichere, wahrhaft ethische Befolgung des Gesetzes fordern. Aber das Johannisevangelium durchkreuzt jeden schulmäßig angelegten Lehrplan, wenn man einen solchen auch bei den Synoptikern aussindig machen könnte; auch ist jedenfalls die Stellung eines wandernden Rabbi, eines Propheten zu seinem Volk, die Stellung des Welterlösers zur Welt eine von all unsern Verhältnissen zwischen Erzieher und Zöglingen. Lehrern und Schülern so verschiedene, daß das N. T. keinerlei Anspruch darauf macht, ein Muster für Schulmethodik abzugeben. Das führt 2) darauf, daß zwischen dem Lehren Jesu und all unsrem Schulhalten, Informiren und Erziehen ein diametraler Gegensatz in sofern besteht, als er überall und immer jenen Anschluß an seine Person fordert und bewirken will, den die Schrift Glauben heißt; die Erziehung Jesu ist eine Erziehung zu ihm und für ihn; ist es zu jenem persönlichen Anschlusse gekommen, so ist das Eine Nothwendige geschehen, und alles Uebrige entwickelt sich von selbst daraus. So nun darf kein anderer Erzieher seine eigene Person zum Zweck und Ziel seiner Arbeit machen; Christus erzieht die Seinen dazu, daß er ihnen unentbehrlich wird, wir erziehen die Unsrigen dazu, daß sie seiner Zeit unser nicht mehr bedürfen, das ist der Unterschied. Allein vorbildlich bleibt daneben immer noch das Doppelte, erstlich, daß auch wir von unsern Kindern einen Glauben an uns, ein rückhaltsloses Vertrauen fordern müßen, wenn wir etwas ausrichten wollen, und zweitens, daß eben darum auch unsre ganze persönliche Selbstdarstellung von der Art sein muß, daß sie jenes Vertrauen, jenen Glauben an uns, d. h. an die Wahrheit unsres Wortes, an unser Wissen, an unsre unwandelbare Liebe wie an unsre unbestechliche Gerechtigkeit in den Herzen der Zöglinge erweckt. In dieser Beziehung ist der Herr auf jedem Schritt und Tritt, in all seinem Thun und Reden, in seiner Geduld wie in seinem Ernst, in seiner hingebenden Treue wie in seiner sichern, raschen Entschlossenheit, in dem nie gestörten Gleichgewicht seiner Stimmung, wie in der Schärfe seines die Menschen durchschauenden, das Geheimste entdeckenden Blickes (Joh. 2, 25., Matth. 9, 4., Luc. 7, 39. 40.), in seiner priesterlichen Fürbitte wie in seinem unverdrossenen Arbeiten ein Musterbild für jeden Lehrer und Erzieher, wie die Geschichte, auch die Geschichte der Pädagogik kein zweites vor ihm und nach ihm kennt; und wenn er aus diesem seinem innersten Wesen heraus ein Wort spricht, wie das Gleichnis vom guten Hirten im Gegensatze zum Miethling, oder wie jene Einladung an die Mühseligen und Beladenen, daß sie kommen und von ihm lernen sollen, weil er sanftmüthig und von Herzen demüthig sei, so stellt er damit, ohne es speciell zu beabsichtigen, auch dem modernsten Pädagogiker ein Ideal vor die Seele, das um so herrlicher ist, weil es eben nicht ein bloßes Ideal, sondern einfache, lebenskräftige Realität ist, ein Ideal, das sich durch unser persönliches Eingehen in ihn, durch unsere Nachfolge in seinen Fußstapfen auch an uns verwirklichen soll und kann.

V. Damit stehen wir aber bereits an dem letzten hier zu erörternden Puncte, daß nemlich nicht nur das ganze Lebensbild des Erlösers, sondern das ganze neutestamentliche Gotteswort dem christlichen Pädagogen ebenso zu einer Quelle von Berufs-

weisheit wird, wie überhaupt jeder, er mag in der Welt einen Beruf haben, welchen er will, aus den Schriftworten das Nöthige für den sittlichen Werth seines Thuns lernen kann. Es ist einfach die Kunst der Anwendung, des In-Beziehung-Setzens der allgemeinen christlichen Wahrheit auf die speciellen Verhältnisse, Zustände und Aufgaben, durch die die Schrift auch dem Pädagogen sich als ein für ihn bestimmtes Lehrbuch öffnet. Hiefür bedarf es keiner Systematik, denn solche Anwendung zu machen, ist Sache des klaren, geübten Auges und des überall lernbegierigen Herzens. In Conferenzen frommer Lehrer wird z. B. häufig zum Texte der Besprechung die Losung des Tages, wie sie von der Brüdergemeinde für denselben bestimmt ist, also ein zufällig herausgenommenes Schriftwort gebraucht, und jedes bietet mittelbarer oder unmittelbarer eine Seite dar, von welcher es grade für den Lehrberuf bedeutsam ist. Diese Kunst lernt sich dann an der Hand solcher Männer wie Bengel, wie Flattich, aber jeder muß sie selber lernen. Es sei daher zum Schlusse hier nur noch an einige wenige Stellen erinnert, an denen sich dieser applicative Gebrauch des N. T. deutlich darstellt. Das Gleichnis vom Säemann, das vom Unkraut unter dem Waizen, das vom treuen und klugen Haushalter, der dem Gesinde die Speise reicht zur rechten Zeit: welch wichtige pädagogische Grundsätze liegen in diesen mit eingeschlossen! Die Parabel vom verlornen Sohn — wie viel giebt sie dem Erzieher zu denken! Wie klar stellt sie ihm vor, daß er an einen Punct kommen kann, wo er, ob auch mit blutendem Herzen, den Zögling seine Wege muß gehen und selbst erfahren lassen, was er nicht glauben wollte, aber daß auch solch ein junger Mensch etwas mitnehmen, etwas im Herzen tragen muß, das ihn auch in der Entfremdung vom Vaterhaus doch innerlich noch an dieses knüpft und ihm den Rückweg noch möglich macht! — Das einzige Wort: Gehe hin und thue desgleichen — wie trefflich dient es dem Lehrer, um seinem Schüler den Weg vom Wissen zum Thun, von der Wahrheit zur Wirklichkeit zu weisen, wie spricht es den Grundsatz: non scholae, sed vitae discimus so praktisch aus! Oder wenn Jesus weint über Jerusalem, wenn er klagt, daß er dessen Kinder so oft habe versammeln wollen, wie eine Henne ihre Küchlein sammelt unter ihre Flügel, aber „ihr habt nicht gewollt!" — in wie mancher pädagogischen Erfahrung spiegelt sich die Wahrheit dieser Worte! Ein Spruch wie der von der Selbstverleugnung als dem Anfang der Nachfolge Christi — wie findet er auf den Lehrer und auf den Schüler seine volle und specielle Anwendung! Wer die Hand an den Pflug legt und sieht zurück, der ist nicht geschickt — zum Lehrerberuf, aber auch nicht geschickt, irgend etwas rechtes sonst in der Welt, in irgend einem Amt und Stande zu werden. Wenn Paulus sich Ap.-G. 26, 26. 27. an den Agrippa wendet mit der Frage: „glaubst du, König Agrippa, den Propheten? ich weiß, daß du glaubest," so lerne ich hieraus, daß ich, wenn ich eine neue Wahrheit lehre, mich an etwas in der Seele des Schülers schon vorhandenes, ihm feststehendes anzulehnen wohl thue; wie derselbe Apostel Cap. 17, 23. 29. an das auch im Heiden vorhandene Gottesbewußtsein anknüpft; aber wenn er auf Agrippas leichtfertig ausweichende Antwort (26, 28), statt sich durch diese zu falscher Hoffnung bethören zu lassen, daß es wohl leicht sein werde, den König vollends zu überreden, sich vielmehr auf einen frommen Wunsch, auf eine Fürbitte zurückzieht, weil er wohl sieht, daß gerade die Hauptsache noch fehlt und weil er überhaupt nicht überreden, sondern überzeugen, den Gegner nicht zu Boden reden, nicht mit der Rhetorik unter Wasser setzen, sondern ihn innerlich durch die Macht der Wahrheit gewinnen will: welch große Lehre liegt hierin auch für den, der keinen König Agrippa, sondern einen Schulknaben vor sich hat! Wie schön, wie genau wird in den drei ersten Capiteln der Apokalypse, in dem Urtheil über jede der 7 Gemeinden Lob und Tadel in die Wagschalen vertheilt; wie viel aber kann dort der Lehrer nicht nur für sein eigenes Abwägen von Lob und Tadel, von Anerkennung und Demüthigung lernen, sondern wie viel sagen ihm diese Sendschreiben, wenn er sich selbst an die Stelle jener Engel der Gemeine zu Ephesus, zu Sardes u. s. w. setzt, und mit dem, wie über sie gerichtet wird, sich selber, sein Wollen und Wirken, seine Erfolge und

Nicht-Erfolge vergleicht! Und was der Hebräerbrief Cap. 13, 7. u. 17. den Gemeinden in Betreff ihres Verhaltens zu ihren Predigern sagt, wie soll dies im Verhalten einer Schulclasse gegenüber ihrem Lehrer seine buchstäbliche Verwirklichung finden!

Sprüche wie Phil. 3, 12: Nicht daß ichs schon ergriffen hätte, ich jage ihm aber nach &c.; 2 Cor. 3, 5: Nicht daß wir tüchtig sind von uns selber, etwas zu denken, als von uns selber, sondern daß wir tüchtig sind, ist von Gott; 1 Kor. 4, 2: Nun sucht man nichts an den Haushaltern, denn daß sie treu erfunden werden; 4, 20: Das Reich Gottes steht nicht in Worten, sondern in Kraft; 2 Kor. 7, 8 f.: daß ich euch habe traurig gemacht, reuet mich nicht; ich freue mich, nicht davon, daß ihr seid betrübt worden, sondern daß ihr betrübt seid worden zur Reue; 1 Theff. 2, 19: Wer ist unsre Hoffnung oder Freude, oder Krone des Ruhms? seid nicht ihr es von unserm Herrn Jesu Christo zu seiner Zukunft? ihr seid ja unsre Ehre und Freude (vgl. 2 Kor. 3, 2) —: solche Worte gewinnen für den Lehrer und Erzieher eine ganz besondere lebendige Wahrheit, sie werfen auf seine Lebensaufgabe ein helles Licht, sobald er es nur versteht, dieses auf jene zu lenken.

Auf diesem Wege gewinnt der christliche Erzieher eine Fülle von Rath, Trost, Mahnung und Warnung, die sich zwar, weil sie unerschöpflich ist und von seiner subjectiven Fähigkeit zum Finden abhängt, in kein geschlossenes System fassen läßt, was das N. T. in pädagogischer Hinsicht so wenig als in theologischer sein will, aber die desto besser zur rechten Stunde ins Leben selber eingreift. Kann daher der christliche Pädagog zwar für die Technik seines Berufs der eigentlichen Lehranweisungen neben dem N. T. nicht entbehren, dieses also ihm jene nicht ersetzen (daher auch Männer wie C. H. Zeller ihre Pädagogik nicht als „Lehren des N. T.", sondern als „Lehren der Erfahrung" ankündigen): so ist umgekehrt noch viel weniger derjenige seines Weges gewiß, der zwar seinen Rousseau und Diesterweg, seinen Niemeyer und Schwarz, seinen Pestalozzi und Fröbel auswendig kennt, aber von der Pädagogik des N. T. nichts weiß.

Palmer.

Pädagogik, Geschichte der. Die Geschichte der Pädagogik im strengsten Sinne würde es nur mit der Entstehung und Wirkung der wissenschaftlich dargestellten Systeme der Erziehung zu thun haben. Da man jedoch unter Pädagogik nicht allein die Wissenschaft der Erziehung, sondern auch die Erziehungskunst begreift, welche eben dadurch entsteht, daß die erziehende Thätigkeit nicht bloß instinct- und gewohnheitsmäßig, sondern so vorgenommen wird, daß man sich dabei bestimmter Voraussetzungen, von welchen man ausgeht, eines bestimmten Zieles, auf welches man hinarbeitet, und bestimmter Mittel, durch welche man dasselbe zu erreichen hofft, daß man sich mit Einem Worte bestimmter Grundsätze bewußt ist: so wird die Geschichte der Pädagogik auch auf die epochemachenden pädagogischen Grundsätze sich zu beziehen haben, auch wenn diese nicht zu einem vollständigen pädagogischen System ausgebildet worden sind. Und wenn endlich diese Grundsätze zwar an sich interessante Symptome sind von der Richtung des gesammten geistigen Lebens in der Zeit, welcher sie angehören; so beruht doch ihre uns hier zunächst interessirende pädagogische Bedeutung auf dem Einflusse, welchen sie auf die praktische Erziehung ausgeübt haben, und wir werden uns demnach nicht davon dispensiren können, auch die Entwicklung dieser letzteren mit zu berücksichtigen. Ich erkenne also meine Aufgabe darin, daß ich die Entwicklung der pädagogischen Systeme und Grundsätze darzustellen versuche in ihrer Beziehung einerseits auf den Zusammenhang mit der gesammten geistigen Atmosphäre, in welcher sie erwachsen sind, und andererseits auf die Wirkung, welche sie auf die pädagogische Praxis ausgeübt haben. Scheinen damit die Grenzen dieses Artikels etwas weit gesteckt zu sein, so findet er seine natürliche Beschränkung darin, daß vieles in sein Bereich gehörendes einzelne in andern Artikeln der Encyklopädie

seine Behandlung theils gefunden hat, theils noch finden wird, und daß es also hier nur um eine übersichtliche Darstellung der Grundzüge sich handelt.

Völlig aber darf ein Artikel auch über die Geschichte der Pädagogik in einer pädagogischen Encyklopädie am wenigsten zu einer Zeit fehlen, da man auf den verschiedenen Gebieten der menschlichen Erkenntnis den Werth der Geschichte der bezüglichen Wissenschaft immer besser schätzen lernt. Man ist allmählich zu der Erkenntnis gekommen, daß die Wahrheit niemals und nirgends nur das Product der Speculation oder Reflexion eines einzelnen, wenn auch noch so hochbegabten, Individuums ist, sondern daß ihr Gold durch die gemeinsame Arbeit der gesammten Menschheit im Laufe der Zeiten zu Tage gefördert und durch die unerbittliche Kritik der Geschichte von den Schlacken gereinigt wird. Es ist ein unbestreitbares Verdienst Hegels, daß er dieser Erkenntnis einerseits den entschiedensten Ausdruck gegeben und daß er sie dadurch andrerseits im Bereiche der verschiedenen Wissenschaften zu fruchtbarer Wirksamkeit gebracht hat. Mit vollem Recht sagt ein berühmter Schüler dieses Meisters (D. Strauß, Glaubenslehre I, S. X): „Die subjective Kritik des Einzelnen ist ein Brunnenrohr, das jeder Knabe eine Weile zuhalten kann. Die Kritik, wie sie im Laufe der Jahrhunderte sich objectiv vollzieht, stürzt als ein brausender Strom heran, gegen den alle Schleußen und Dämme nichts vermögen." Schlimm wäre es freilich, wenn, wie bei dem Werke, an dessen Pforte der so eben angeführte Ausspruch steht, als Resultat einer solchen geschichtlichen Betrachtung nur die wenig tröstliche Ueberzeugung sich ergäbe, daß eben alles eitel ist; wenn nicht vielmehr die Kritik der Geschichte von dem Vergänglichen das Bleibende, von dem Unwesentlichen das Wesentliche ausscheiden lehrte. Der hohe Werth der Geschichte der Pädagogik insbesondere besteht darin, daß sie zeigt, wie durch die wechselsweise sich ergänzende Thätigkeit ganzer Völker und Zeiten, wie einzelner Pädagogen, das eigentliche Ziel der Erziehung sich immer bestimmter und zugleich umfassender herausgestellt hat. Sie führt den Pädagogen als ein dienendes Glied in das Gebiet einer durch Jahrhunderte und Jahrtausende sich vorbereitenden großartigen gemeinsamen Thätigkeit ein und befördert bei der Fassung des Begriffes und der Aufgaben der Pädagogik Umsicht, Besonnenheit und Gründlichkeit. Eben so sehr, wie zur Achtung gegen das bewährte Alte, mahnt sie durch Hinweisung auf den nie rastenden Fortschritt des geistigen Lebens und die stets neuen Wandlungen, welchen das äußere Leben unterliegt, den Sinn offen zu halten für die neuen Aufgaben, welche die veränderten Verhältnisse der Erziehung stellen. Zugleich aber warnt sie vor dem blinden Vertrauen auf neue, oder überhaupt auf bestimmte pädagogische Theorieen, welche sich als die alleinseligmachenden anpreisen. Wer die Geschichte der Pädagogik kennt, der weiß, wie deren so manche von Amos Comenius und Wolfgang Ratich bis herab auf Jacotot und Fröbel aufgetaucht sind und doch niemals zu leisten vermocht haben, was sie verheißen, weil sie eben die substanziellen Mächte der Individualität und Nationalität, der Familie und der Religion, die socialen und geschichtlichen Verhältnisse, welche bei dem Erziehungswerke so bedeutsam concurriren, nicht gehörig würdigten. Die Geschichte der Pädagogik lehrt diese im Erziehungsprocesse so mächtig mitwirkenden Factoren in die Rechnung mitaufnehmen, damit diese sich nicht am Ende als trüglich erweise. Und zumal in einer Zeit, in welcher die Masse der Halbgebildeten der lästigen Rücksicht auf das geschichtlich Gewordene durch die selbstgefällige Berufung auf die keiner Begründung bedürfenden Rechte der „Neuzeit" sich glaubt entziehen zu können, war es gewiß nicht wohlgethan, wenn Diesterweg dem Publicum der Volksschullehrer den zugleich für die geistige Trägheit zu verlockenden Rath ertheilt: „Das meiste historisch-pädagogische Wissen, wenigstens der grauen Vorzeit, gehört für den Volksschullehrer zum pädagogischen Kram, für sie ist nur die Geschichte des modernen Schulwesens, seit 1770, belehrend." Vielmehr gilt ganz besonders von der Geschichte der Pädagogik das Wort eines geistreichen Schriftstellers, daß die Geschichte vergangener Zeiten ein

rechter Baum der Erkenntnis des Guten und Bösen sei. Als ein Nebengewinn, welchen ihr Studium abwirft, ist zu betrachten, daß sie uns mit den Bildungsidealen der verschiedenen Völker und Zeiten bekannt macht, uns dadurch das Wesen ihres geistigen Lebens und Strebens aufschließt und uns somit in den eigentlichen Mittelpunct der Culturgeschichte hineinführt.

Auf dem Grunde des in neuerer Zeit erwachten, mehr oder minder klaren Bewußtseins von der Bedeutung und auch von dem hohen praktischen Werthe der Geschichte der Pädagogik hat sich denn seit dem Anfange dieses Jahrhunderts eine bereits zu beträchtlichem Umfange herangewachsene Literatur dieser Disciplin gebildet, während aus früherer Zeit etwa nur an C. G. Mangelsdorfs „Versuch einer Darstellung dessen, was seit Jahrtausenden in Betreff des Erziehungswesens gesagt und gethan worden ist," Leipzig 1779, zu erinnern ist, und man über dieses Werk hinaus schon auf die reiche literarische Fundgrube von Morhofs Polyhistor zurückgehen muß, welcher es auch in dieser Beziehung an werthvollen Notizen nicht fehlen läßt (lib. 2, cap. 2 ff. In der 3. von A. Fabricius besorgten Ausgabe, Lübeck 1732, S. 330 ff.). Das Verdienst, den ersten Versuch einer ausführlichen Darstellung des Gesammtgebietes der Geschichte der Erziehung gewagt zu haben, gebührt Fr. H. Ch. Schwarz, und es ist besonders anzuerkennen, daß er die Geschichte der Erziehung mit der Erziehungslehre in Verbindung gebracht und damit auf ihren praktischen Werth sogleich hingewiesen hat. Seine „Geschichte der Erziehung nach ihrem Zusammenhange unter den Völkern von alten Zeiten her bis auf die neueste" erschien zuerst 1813 als 4. und letzter Theil seiner „Erziehungslehre", deren 1. Theil bereits 1802 veröffentlicht war, in 2 Bänden, dann in 2. durchaus umgearbeiteter und vielfach vermehrter Auflage, als 1. Band der Erziehungslehre, in 2 Abtheilungen, Leipzig 1829, und das Werk behauptet, trotz der bei einem ersten Versuche leicht zu entschuldigenden Ungleichheit in der Behandlung, durch treufleißige Forschung und bescheidene, besonnene, durch keine Parteitendenz verschobene Darstellung heute noch seinen Werth. Auf ähnliche Weise hat A. H. Niemeyer seinen 1796 zuerst erschienenen „Grundsätzen der Erziehung und des Unterrichts", in späteren Auflagen einen „Ueberblick der allgemeinen Geschichte der Erziehung und des Unterrichts nebst einer specielleren pädagogischen Charakteristik des achtzehnten Jahrhunderts bis auf die neuesten Zeiten" beigegeben, dessen schon in der letzten von dem Verfasser selbst besorgten Auflage (8. Aufl. Halle 1824. 25, III. S. 313—408) ziemlich bedeutender Umfang nachher unter den Händen seines Sohnes mit großer Sorgfalt auf mehr als das Dreifache herangepflegt worden ist. Die Niemeyersche Arbeit hat vor der Schwarzschen die größere Uebersichtlichkeit und Bündigkeit voraus, und die Klarheit der an dem classischen Alterthum gebildeten Darstellung des Verfassers spricht auch hier wohlthuend an. Nachdem den Ertrag solcher Vorarbeiten Pustkuchen-Glanzow in seiner „Kurzgefaßten Geschichte der Pädagogik, oder gedrängte Darstellung des Entstehens, Wesens, Zusammenhangs und Wechsels der herrschenden Ansichten über Erziehung und Bildung, Rinteln 1830", bündig und zweckmäßig zusammengefaßt hatte, hat endlich F. Cramer die Geschichte der Erziehung zum Gegenstande eines ausführlichen selbständigen Werkes gemacht in seiner „Geschichte der Erziehung und des Unterrichts in welthistorischer Entwicklung", von welcher jedoch leider nur „die Geschichte der Erziehung und des Unterrichts im Alterthum", und zwar unter diesem besonderen Titel erschienen ist; der 1. Band (Elberfeld 1832) enthält die „praktische Erziehung, von den ältesten Zeiten bis auf das Christenthum, oder bis zum Hervortreten des germanischen Lebens", der 2. (Elberfeld 1838) die „theoretische Erziehung, von den ältesten Zeiten bis auf Lucian." Der Verfasser dieses gründlichen und lehrreichen Werkes verleugnet nirgends die Anregung, welche er von der Hegelschen Philosophie empfangen hat; aber sein reiches und mit eben so viel Sorgfalt als Sachkenntnis gesammeltes Material und sein im praktischen Lehrerberufe geübter und geschärfter Blick bewahrt ihn, daß er

nicht den leeren Formalismus des Systems das concret Thatsächliche ersetzen und beeinträchtigen läßt. Daß seine Studien ihn auch über die Erziehungsgeschichte des Alterthums weit hinausgeführt haben, wird vortrefflich beurkundet durch seine „Geschichte der Erziehung und des Unterrichts in den Niederlanden während des Mittelalters, mit Zurückführung auf die allgemeinen pädagogischen und literarischen Verhältnisse jener Zeit. Stralsund 1843", welche Schrift unter ihrem bescheidenen Titel mit das Beste bietet, was wir über die Geschichte der mittelalterlichen Pädagogik besitzen; zugleich wird durch die ausführliche Einleitung die Verbindung mit der Pädagogik des Alterthums hergestellt. Ungefähr da, wo dieses Werk aufhört, setzt dann K. v. Raumer mit seiner „Geschichte der Pädagogik vom Wiederaufblühen classischer Studien bis auf unsere Zeit" ein. Während der 3. Theil (1. Abth. Stuttgart 1847, 2. Abth. 1852, 3. Aufl. des ganzen Theils 1857) einzelne pädagogische Fragen behandelt und nur in den Abhandlungen über den Unterricht im Lateinischen und im Deutschen eine eigentlich historische Darstellung gibt, der 4. aber (auch unter dem Titel: Die deutschen Universitäten. Stuttgart 1854. 3. Aufl. 1861) Beiträge zu einer Geschichte der deutschen Universitäten giebt, gehören eigentlich nur der 1. und 2. Theil hierher (1843. 3. Aufl. 1857). Raumer sucht nicht eine systematische Gliederung, sondern giebt mehr nur einzelne pädagogische Lebensbilder. Aber er schöpft alles unmittelbar aus den Quellen, und indem er seinen Stoff auf das lebendigste darstellt, bewährt sich in seinem Werke trefflich das Wort Göthes: „Wer das Besondere lebendig faßt, erhält zugleich das Allgemeine mit." Raumers Buch ist dadurch unstreitig die nützlichste und anregendste Arbeit auf dem Gebiet der Geschichte der Pädagogik geworden; letzteres namentlich dadurch, daß sie darauf aufmerksam macht, wie nur nach einer eben so treuen Durchforschung alles einzelnen eine befriedigende Darstellung des Gesammtgebietes erwartet werden kann. Nach solchen Vorgängern hätte man nun von ihren nächsten Nachfolgern Vollkommeneres erwarten sollen, als sie wirklich geleistet haben. E. Anhalt will in seiner „Geschichte des Erziehungswesens im Zusammenhange mit der allgemeinen Culturgeschichte. Jena 1846" nur allgemeine Grundzüge geben. J. F. Th. Wohlfahrts „Geschichte des gesammten Erziehungs- und Schulwesens in besonderer Rücksicht auf die gegenwärtige Zeit und ihre Forderungen. 2 Bde. Quedlinburg und Leipzig 1853 u. 1855" ist nur eine rudis indigestaque moles von fleißigen, aber gänzlich unverarbeiteten Collectaneen zur Geschichte der Pädagogik; und dem dürftigen und trivialen Buch von F. Körner: „Geschichte der Pädagogik von den ältesten Zeiten bis zur Gegenwart. Ein Handbuch für Geistliche und Lehrer beider Confessionen. Leipzig 1857" widerfährt durch die bloße Erwähnung schon überflüssige Ehre. Ungleich gründlicher und tüchtiger hat der vor kurzem verstorbene K. Schmidt gearbeitet in seinem Werke: „Die Geschichte der Pädagogik in weltgeschichtlicher Entwicklung und im organischen Zusammenhange mit dem Culturleben der Völker dargestellt. 2 Bde. Köthen 1860 bis 1862." Es ist dies seit Schwarz der erste zur Vollendung gekommene Versuch einer umfassenden Darstellung des Gesammtgebietes der Geschichte der Erziehung. Aber auch dieses umfangreiche Werk zeigt, daß die Vorarbeiten, welche die Lösung einer solchen Aufgabe voraussetzt, noch nicht gethan sind. An die Stelle der ruhigen Geschichtsforschung, welche die Thatsachen darstellt und auslegt, tritt gar häufig die abstracte Theorie, welche ihre Gedanken den Thatsachen nur unterlegt, die Genauigkeit in Ermittelung und Darstellung der Thatsachen selbst behindert und die Phrase ihnen substituirt. Insbesondere ist der Verfasser zu einer klaren Ansicht über das Verhältnis der pädagogischen Forderungen zu den Forderungen des Christenthums nicht gekommen. Er proclamirt zwar Christus als den Mittelpunct der Geschichte der Pädagogik, wie der Weltgeschichte, und die christliche Zeit als die Periode der humanen Erziehung. Aber wenn nun ein christlicher Pädagoge mit diesem Princip Ernst machen und specifisch christlichen Begriffen, wie sie auf jedem Blatte des Neuen Testa-

mentes ausgesprochen sind, auch im Gebiete der Erziehung Geltung verschaffen will, so erkennt Schmidt darin nichts, als eine Fälschung des wahren Christenthums, nach seiner, übrigens nirgends klar erkennbaren, Auffassung, durch theologische Systemmacherei, und seinem Vorwurfe gegen solche Pädagogen, daß sie die Fragen, welche die moderne Pädagogik „aus lebendiger Menschenkenntnis heraus“ stellt und beantwortet, gar nicht verstehen, kann mit größerem Rechte der Vorwurf zurückgegeben werden, daß er selbst über die einfachen Forderungen des Evangeliums an die Erziehung sich noch im unklaren befindet. Uebrigens werden solche Bemerkungen das gros unserer modernen Volkslehrer nicht bewegen, die billige Voraussetzung, daß von einem Gegenstande wissenschaftlicher Erkenntnis diejenigen am besten Bescheid wissen, welche sein Studium zu ihrem Lebensberufe gemacht haben, auch auf die Theologen anzuwenden. Unterdessen hat die wachsende Einsicht in die praktische Bedeutung der Geschichte der Pädagogik dieser auch in manchen neuern Lehrbüchern der Pädagogik eine Stelle verschafft. Während andere philosophische Pädagogen, wie auf der einen Seite Schleiermacher und auf der andern Herbart und die ihm verwandten: Beneke und Waitz, freilich keinen Raum für sie haben, hat der Hegelianer Rosenkranz seiner „Pädagogik als System. Königsberg 1848“ großentheils eine historische Gliederung gegeben, allerdings nicht ohne der Wirklichkeit durch den abstracten Formalismus des Systems vielfach Gewalt anzuthun. Das aus den Schriften Hegels selbst Hierhergehörige stellt G. Thaulow in „Hegels Ansichten über Erziehung und Unterricht. 2. Th. Kiel 1854“ zusammen und Riecke schließt seine „Erziehungslehre. 2. Aufl. Stuttgart 1858“ mit einer brauchbaren Uebersicht der Geschichte der Erziehung (S. 203—253). Palmer aber hat in den Prolegomenen zu seiner „Evangelischen Pädagogik“ (Stuttgart, 1853. 3. Aufl. 1862) von der festen Grundlage der evangelischen Wahrheit aus, außerhalb welcher es auch für die Erziehung kein Heil giebt, die pädagogische Praxis der verschiedenen Völker und Zeiten durchmustert und dann namentlich die pädagogischen Systeme seit Rousseau ausführlicher kritisch dargestellt. In ähnlichem Sinne hat auch der Verfasser dieses Artikels in seinen „Grundzügen der Erziehungslehre. 2. Aufl. Gießen 1849,“ S. 17—85 eine kurze Geschichte der Pädagogik zu geben versucht, an welche die vorliegende ausführlichere Darstellung sich anschließen wird.*) Schriften, welche nur auf einzelne Zeiträume und Völker, oder auf einzelne pädagogische Persönlichkeiten sich beziehen, werden ihres Ortes angeführt werden. Im allgemeinen vergleiche man noch über Literatur und Methode der Geschichte der Pädagogik: A. Kapp, Commentatio de historia educationis et per nostram aetatem culta et in posterum colenda. Hamm 1834, Thaulow, a. a. O. S. 5 ff. und besonders die ebenso sachkundigen als scharfsinnigen und fruchtbaren Bemerkungen von Stoy, Encyklopädie der Pädagogik. Leipzig 1861. S. 110—212.

Bei der Eintheilung der Geschichte der Pädagogik werden wir uns zu hüten haben, daß nicht durch einen nach abstracten Gedanken construirten und von vornherein festgestellten Schematismus die gehörige Beachtung des Thatsächlichen behindert werde. Aus der Thatsache nun, daß die pädagogischen Bestrebungen der einzelnen Völker und Zeiten uns wesentlich deren Bildungsideale darstellen, ergiebt sich der innige Zusammenhang der Erziehung mit der Religion und also auch der Geschichte der Pädagogik mit der Religionsgeschichte; denn das höchste Ideal, welchem der Mensch ähnlich zu werden trachtet, liegt immer in seinem Gottesbegriff. Alle Religionen zerfallen nun in natürliche und in geoffenbarte Religionen. Jene stellen nur eine besondere Seite der natürlichen nationalen Entwicklung des Volkes dar, welchem sie angehören; diese dagegen beruhen auf einem durch eine besondere Selbstmittheilung Gottes dem natürlichen Leben der Menschheit eingepflanzten und durch einzelne aus-

*) Die, ohne Nennung eines bestimmten Namens, einfach mit Anführungszeichen versehenen Stellen des Artikels sind aus meiner „Erziehungslehre“ entnommen.

gezeichnete Persönlichkeiten vermittelten höheren Princip. Zu den geoffenbarten Religionen gehören nur die alttestamentliche und die christliche Religion; alle übrigen sind natürliche. Durch die geoffenbarte Religion hat sich der Blick des Menschen erst über sein ganzes Geschlecht verbreitet, während er außerhalb derselben auf seine eigne Nationalität beschränkt bleibt. Wir betrachten demnach zuerst, wie die Pädagogik unter dem Princip der natürlichen Religion und der Nationalität sich gestaltet hat, und zwar zuerst bei den orientalischen, dann bei den occidentalischen Völkern. Dann ist die Entwicklung der Erziehung unter dem Princip der geoffenbarten Religion und der Humanität darzustellen. Vorbereitet wird diese Entwicklung bei dem israelitischen Volke; vollendet wird sie im Christenthum. Nachdem dargelegt ist, wie das christliche Princip auf die gesammte Auffassung der pädagogischen Aufgabe einen umgestaltenden Einfluß geübt hat, ist die christliche Erziehung zuerst in ihrer Entwicklung unter der Gesetzeskirche und dann in ihrer Entwicklung innerhalb der Kirche des Evangeliums zu verfolgen.

Geschichte im höheren, eigentlichen Sinne ist immer Entwicklung durch mannigfache Wandlungen hindurch, mag sie nun, vorschreitend, einem höheren Ziele entgegengehen, oder, in rückbildender Metamorphose, dem Verfalle zuführen. Und Geschichte in diesem Sinne findet sich nur bei Culturvölkern, welche eben dadurch Culturvölker sind, daß sie ein höheres Ziel vor Augen haben, welchem sie entgegenstreben und welchem sie in fortschreitender Entwicklung mehr oder weniger sich nähern, oder über welches auch hinaus sie zur Uebercultur sich versteigen, oder nach dessen Erreichung sie wieder dem Zustande der Uncultur sich annähern. Und solche Völker allein haben auch eine Erziehung in dem eigentlichen Sinne einer bewußten Einwirkung auf das heranwachsende Geschlecht, um in diesem das Bildungsideal der Gesammtheit, in welche die Jugend hineinwächst, zu wirksamem Bewußtsein zu bringen. Die Naturvölker gehören der Geschichte nur in jenem allgemeineren Sinne an, in welchem wir darunter den Inbegriff alles thatsächlich Geschehenen verstehen. Eine fortschreitende Entwicklung ist bei ihnen nicht vorhanden, sondern was schon Herodot von ihnen zu erzählen wußte, das wird auch von den neuesten Reisebeschreibern noch über sie berichtet. Sie sind eben Naturvölker, weil sie aus der Abhängigkeit von der sie umgebenden Natur und von ihrem natürlichen Gelüste sich noch nicht zu geistiger Freiheit und Selbständigkeit und zum Bewußtsein einer höheren Aufgabe erhoben haben, welche der Mensch der Ungunst der Natur und seiner natürlichen Neigung zum Trotz zu verfolgen hat, wenn er seine wahre Bestimmung erreichen soll. Solche Naturvölker sind die Jäger-, Fischer- und Hirtenvölker in den weiten Wäldern und Steppen Afrikas und Amerikas, an den Küsten der Polarmeere, in den Steppen des südöstlichen Europas und des nördlichen Asiens, und die vereinzelten Stämme in der üppigen Naturumgebung der Tropenländer, insbesondere der Südseeinseln. Entweder sind diese Völker durch die Ungunst der klimatischen Verhältnisse und des Bodens, auf welchem sie leben, gezwungen, ihre gesammte Thätigkeit nur auf die Erhaltung ihrer physischen Existenz zu verwenden, oder es macht ihnen der zu große Reichthum der sie umgebenden Natur die physische Existenz zu leicht, und in beiden Fällen fehlt es ihnen an den Bedingungen und an der Anregung zum geistigen Leben und zu der auf diesem beruhenden fortschreitenden Entwicklung. Was sie aber selbst nicht haben, das können sie auch der heranwachsenden Generation unmöglich mittheilen. Da ihnen ein bestimmtes Bildungsideal fehlt, so kann auch bei ihnen von einer Erziehung nicht die Rede sein, welche die Kinder mit bewußter Absicht diesem Ideale entgegenzuführen trachtet. Nur im Sinne unbewußter Einwirkung der Erwachsenen auf das nachfolgende Geschlecht kommt Erziehung bei ihnen vor, und selbst dem natürlichen kindlichen Gehorsam und der natürlichen kindlichen Pietät wird keineswegs von allen ein besonderer Werth beigelegt. Da ihnen das Bewußtsein des geistigen

Lebens noch nicht aufgegangen ist, so fehlt ihnen ganz der Sinn für die Bedeutung und den Werth der menschlichen Persönlichkeit als solcher, ja auch die rechte Werthschätzung des menschlichen Lebens überhaupt. Das weibliche Geschlecht wird in dem traurigsten Sklavendienste niedergehalten, und an dem Knaben liebt man nur die physische Kraft und den trotzigen Muth, womit er den Gefahren begegnet, mit welchen die Natur oder menschliche Feinde seine physische Existenz bedrohen. Höchstens wird auf die Verzierung und Gestaltung, oder vielmehr Verunstaltung des Leibes eine absichtsvolle und methodische Bemühung gerichtet. Doch treten auch hierin, so wie in der Neigung für Spiel, Gesang und Tanz, trotz der dumpfen, trägen oder leidenschaftlichen Gebundenheit an das Naturleben, die Spuren geistiger Freiheit und die Ahnung davon, daß es die Bestimmung des Menschen ist, über die Natur zu herrschen, hervor und beweisen, daß auch bei diesen Naturvölkern wenigstens die Fähigkeit, erzogen zu werden, vorhanden ist, und daß der thatsächliche traurige Zustand ihrer Erziehung nicht sowohl die Folge eines Defectes ihrer ursprünglichen geistigen Anlage, als die Ungunst der äußeren Verhältnisse ist. Vgl. A. Wuttke, Geschichte des Heidenthums. 1. Theil. Breslau 1852 und besonders Th. Waitz, Anthropologie der Naturvölker, 1. Theil (auch unter dem besonderen Titel: Ueber die Einheit des Menschengeschlechtes und den Naturzustand des Menschen). Leipzig 1859, namentlich S. 334 ff.

Wenn die Erziehung nach ihrem umfassenden Begriffe dahin zu wirken hat, daß zunächst der natürliche Eigenwille dem höheren, göttlichen Gesetze unterworfen werde, und daß dann, unter der Herrschaft dieses Gesetzes, einerseits die individuelle Anlage frei sich entfalte, andererseits das Individuum als organisches Glied in den Dienst der Gemeinschaft, welcher es angehört, und der gesammten Menschheit eintrete: so haben die Culturvölker der vorchristlichen Welt in diese Aufgabe sich so getheilt, daß im Orient die vorwiegenden Ansprüche des allgemeinen Gesetzes die Freiheit der individuellen Entwicklung noch nicht zu ihrem vollen Rechte kommen lassen, während man im Occident, und namentlich im Griechenthum, dieses Recht auf eine Weise betont, daß dadurch am Ende die Pflicht gegen das allgemeine Gesetz und gegen die Gesammtheit verletzt wird. Die Orientalen stehen dadurch der natürlichen Gebundenheit der Naturvölker noch am nächsten, und sie würden somit, auch wenn ihre Cultur nicht die älteste wäre, Anspruch darauf haben, zuerst berücksichtigt zu werden.

An der Spitze der Culturvölker werden billig die Chinesen genannt, welche ihre Cultur an der Hand zuverläßiger Berichte bis in das dritte Jahrtausend vor unserer Zeitrechnung zurückverfolgen können. Sie haben sich über die unmittelbare und unbewußte Gebundenheit an das Naturleben zur Reflexion über die inneren Gründe der äußeren Erscheinungswelt und zur Erkenntnis eines allgemeinen Gesetzes erhoben, und indem sie diesem gemäß ihr Leben zu gestalten trachten, sind sie eben ein Culturvolk geworden. Die höheren Mächte, vor welchen der Mensch sich zu beugen hat, gewinnen sie nicht, wie die Naturvölker, indem sie die Naturdinge selbst unmittelbar vergöttern oder zu rohen Fetischen gestalten; sondern mit freierem und schärferem Blicke dringen sie zum Begriffe des Weltganzen und eines Gesetzes hindurch, welches über dem Weltall waltet, und welches ihnen in dem über die Erde sich wölbenden Himmel, dem Tiän, repräsentirt erscheint. Aber es ist doch nicht das Gesetz einer über und in der Welt waltenden freien geistigen Macht, es ist nicht einmal die lebendig wirkende, Leben weckende und organisch gestaltende Naturkraft, sondern es ist das eine entgötterte Natur beherrschende mechanische Gesetz, welchem der Chinese dient. Zum Begriffe einer geistigen Gottheit vermag er sich so wenig zu erheben, daß es den christlichen Missionären bis heute Noth macht, in der chinesischen Sprache Ausdrücke zu finden, mit welchen sich der Begriff, den wir mit dem Worte „Gott“ verbinden, einigermaßen umschreiben läßt. Der Mensch aber bildet sich nach

seinen Göttern, und wo er die Gottheit nicht als freies, geistiges Wesen zu denken vermag, da vermag er auch nicht sich selbst zu freier geistiger Selbstthätigkeit zu erheben. Das ganze chinesische Wesen wird von einem äußerlichen Mechanismus beherrscht. Innerhalb dieser Schranke leistet es durch verständige Reflexion und äußerliche Kunstfertigkeit ausgezeichnetes und wahrhaft staunenswerthes und schreitet es auch auf seine Weise fort. Aber wie die chinesische Mauer das ungeheure Reich nach außen gegen heilsame wie verderbliche Einwirkungen abschließt, so kommt der Chinese über den Bann jenes Mechanismus nicht hinaus zu schöpferischer Geistesthätigkeit und freiem Fortschritte, und alles, was er thut und hervorbringt, trägt deshalb das Gepräge einer gewißen kindischen Kleinlichkeit und Unfertigkeit an sich. Eine Menge nützlicher Erfindungen haben die Chinesen gemacht, aber deren rechte Vervollkommnung und allseitige Verwerthung haben sie doch nicht verstanden. Wie die chinesische Sprache gleichsam ein kindisches Lallen geblieben ist, so ist auch die chinesische Schrift bei den ersten Elementen einer sehr primitiven Bilderschrift stehen geblieben, welche trotz ihrer Masse von Zeichen es doch zu einer recht bestimmten Bezeichnung des Gedankens und seiner Modificationen nicht bringen kann. Seit Jahrtausenden verstehen die Chinesen auf Holzplatten verzeichnete Schriftstücke durch den Druck zu vervielfältigen; aber auf das eigentlich fruchtbare Princip der Buchdruckerkunst, auf die Beweglichkeit der Lettern, sind sie darum doch nicht verfallen. Während sie das von ihnen längst erfundene Pulver in Feuerwerken verpufften, haben sie bis in die neueste Zeit noch mit Pfeil und Bogen gegen die Uebermacht europäischer Feuerwaffen sich zu wehren gesucht. Was sie in der Malerei und in verwandten Künsten leisten, das läßt in Bezug auf Material und auf die äußere Technik seiner Behandlung, auf Färbung, Firniß u. dgl., nichts zu wünschen übrig; aber es erhebt sich nicht zu freier künstlerischer Composition, ja nicht einmal zur Anwendung der Gesetze der Perspective und zu naturgemäßer und wirksamer Vertheilung von Licht und Schatten; und so ist auch in ihren lyrischen Gedichten, in ihren Novellen und Romanen und in ihren Dramen*) nichts zu finden von dem großen gigantischen Schicksal, welches den Menschen erhebt, wenn es den Menschen zermalmt, sondern die kleinen Leiden und Verwicklungen des menschlichen Lebens werden mit sorgfältiger und charakteristischer Detailmalerei dargestellt. Nicht anders ist es mit der chinesischen Wissenschaft oder vielmehr Gelehrsamkeit; denn zu eigentlich wissenschaftlicher Auffassung ist das chinesische Volk unfähig. Die Astronomie schrumpft ihm zur Kalendermacherei, die Geschichte zur trocknen Chronik, die Politik zu pedantischem Bureaukratismus, die Moral großentheils zu einer Theorie der Etikette zusammen. Nach diesem allen aber läßt sich von der chinesischen Erziehung nichts anderes erwarten, als daß sie zwar in Bezug auf Abrichtung zu bestimmten Fertigkeiten und äußerlich gesetzlichem Verhalten das Mögliche leisten, aber nicht im Stande sein werde, die Zöglinge innerlich frei zu machen und sie zu freier individueller Selbstthätigkeit zu erheben. Vor allem ist es nun für die Erziehung von Bedeutung, daß das gesammte chinesische Staatsleben, dadurch mit dem Leben der Naturvölker näher zusammenhängend, auf der natürlichen Grundlage des Familienlebens unmittelbar ruht. Kindliche Pietät ist die Hauptpflicht, welche dem heranwachsenden Geschlechte eingeschärft wird, und die consequente Strenge, womit es geschieht, sichert den pädagogischen Maßregeln eine erfolgreiche Wirkung. Allerdings ist zunächst nur der Vater Gegenstand der pietätsvollen Verehrung. Die Mutter theilt auch in China die untergeordnete Stellung, in welcher im ganzen Orient das weibliche Geschlecht sich befindet.

*) Zur Widerlegung der Bemerkung Schmidts: „Es giebt Lieder, didaktische Gedichte, aber keine Romane und Schauspiele" genügt es, auf den bereits 1826 in der Uebersetzung von Abel Remüsat erschienenen vierbändigen chinesischen Roman Ju-Kiao-Li ou les deux cousines zu verweisen.

Wenn dem Manne auch nur Eine rechtmäßige Gattin gestattet ist, so kann er sich doch mit mehreren Frauen zweiten Ranges verbinden, und die Leichtigkeit, mit welcher er die Scheidung erlangen kann, macht die Frau ihm gegenüber so gut wie rechtslos. Die schon hierin hervortretende Verkennung der Würde der menschlichen Persönlichkeit als solcher offenbart sich auch in der schrankenlosen väterlichen Gewalt, welche dem Haupte der Familie über die Hausgenossen zusteht: die Tödtung der Kinder, namentlich der neugeborenen Mädchen, wird durch kein Gesetz verhindert, sondern die Regierung hat dagegen nur das Schutzmittel der Findelhäuser. Dagegen theilen das Recht auf pietätsvolle Begegnung von Seiten der Jüngeren und Untergebenen mit dem Vater die älteren Brüder und die Vorgesetzten, und zuletzt spitzt sich die väterliche Gewalt in das väterliche Regiment zu, welches der Kaiser, der menschliche Repräsentant des höchsten Gesetzes, des Tiän, über das ganze Volk ausübt. Unordnung und Unverständigkeit im äußeren Benehmen, sagt das chinesische Gesetz, ist Verletzung der Kindespflicht; Untreue gegen den Kaiser ist Verletzung der Kindespflicht; ebenso ist Gewissenlosigkeit und Fahrläßigkeit in Verwaltung eines bürgerlichen Amtes, Unlauterkeit im Verkehr mit Freunden, Feigheit im Kriege u. s. w. u. s. w. Verletzung der Kindespflicht. Es giebt eben in diesem Familienstaate kein Vergehen, das nicht auf eine Verletzung der kindlichen Pietät zurückzuführen wäre, und unter dem Kaiser als dem gemeinsamen Familienhaupte stellt das ungeheure, mehr als ein Drittel der gesammten Menschheit einschließende Reich gleichsam eine große Kinderstube dar, in welcher auch das einfache Zuchtmittel des Stockes, von unten bis oben und ohne daß dadurch die Würde des Gezüchtigten verletzt würde, zur Aufrechthaltung der Ordnung Anwendung findet. Der Umstand aber, daß das chinesische Volk ein gelehrtes Volk ist, daß es seit unvordenklicher Zeit eine reiche Literatur besitzt, durch welche religiöse Lehren und moralische Vorschriften, die Geschichte der Vorzeit und allerlei nützliche Kenntnisse verzeichnet sind, daß ohne Bekanntschaft mit dieser Literatur kein Chinese an der Leitung, ja auch nur an dem vollen Leben seines Volkes theilnehmen kann, und daß darum die väterliche Oberleitung auf die Mittheilung der bezüglichen Kenntnisse an die heranwachsende Generation Bedacht nehmen muß — dieser Umstand hat die große Kinderstube zugleich zu einer ungeheuren Kinderschule werden lassen. Schon unter der dem 24. u. 23. Jahrhundert v. Chr. angehörenden Herrschaft der Kaiser Yao und Schun wurde der allgemeinen Volksbildung eine Bemühung zugewandt, gegen deren umfassende Organisation und consequente Durchführung die Leistungen mancher europäischen Culturvölker bis heute zurückstehen, und es ist bezeichnend für die väterliche Fürsorge der Staatsbehörde für alle ihre Pflegbefohlenen, daß mit den Unterrichtsanstalten für die Jugend auch Bewahr- und Pfleganstalten für das gebrechliche Alter verbunden waren. Die folgenden Dynastieen der Familie Hia (23.—18. Jahrh. v. Chr.), Schang oder Yn (1766—1233), Tscheou (1233—221) ließen sich die Pflege der Volkserziehung gleichmäßig angelegen sein. Bevorzugte Familien konnten in China, eben weil das ganze Volk als Eine große Familie sich betrachtete, weniger als irgendwo sonst hervortreten; und wenn in Bezug auf die kaiserlichen Prinzen und die Söhne der höheren Staatsbeamten zu verschiedenen Zeiten bald mehr, bald weniger eine besondere Standeserziehung sich geltend machte, so hat sich doch, namentlich seit der durch Confucius (eigentlich: Kong-tseu, geb. 551 v. Chr.) hervorgerufenen Reform, das Hauptinteresse immer der allgemeinen Volksbildung zugewandt. Confucius war nicht ein Religionsstifter, sondern nur ein Reformator, welcher, vielfach angeregt durch seinen großen Zeitgenossen, den Mystiker Lao-tse, und in der Wirkung auf sein Volk anderthalb Jahrhundert später durch seinen großen Nachfolger Mang-tseu (geb. 405) unterstützt, den wesentlichen Ertrag der von den Vätern ererbten Lehren und Institutionen, gereinigt und genauer bestimmt, in vier Bücher (Kings) zusammenfaßte, welche die Grundschriften des chinesischen Volkes geworden sind. Der Schi-king ist eine Sammlung von Liedern und Spruchdichtungen,

welche die Freuden und Leiden des Volkes und die Tugenden und Fehler seiner Fürsten zur Mahnung und Warnung vorhalten sollen. Der Schu-king verzeichnet die Institutionen und Regierungsmaximen der Kaiser aus den vier ersten Dynastieen. Der Y-king giebt in der Deutung der auf Fohi zurückgeführten mystischen Bezeichnung der acht Grundelemente alles Seins die Grundzüge einer chinesischen Philosophie. Und der Li-king, in der verstümmelten und verderbten Gestalt, in welcher er nach der durch Tschin-chi-hoangs Gegenreformation veranlaßten Zerstörung (213 v. Chr.) hundert Jahre später wieder hergestellt wurde, Li-ki genannt, enthält die heiligen Gebräuche, durch welche das öffentliche und Privatleben geregelt wird. Der eben genannte große Kaiser erklärte den väterlichen Ueberlieferungen den Krieg, weil er sich durch sie in seinen Plänen nicht gehemmt sehen wollte; aber durch die auf ihn folgende Dynastie Han (205 v. — 220 n. Chr.) wurde ihr Ansehen wieder hergestellt. Seitdem bilden die vier Kings des Confucius die Hauptgrundlage der Erziehung und den Hauptgegenstand des Unterrichtes in China, und sie haben sich in dieser Stellung unter allem Wechsel der Dynastieen und auch unter der Herrschaft der Mongolen (seit 1260) und der Mantschu (seit 1664) behauptet; als fünftes Grundbuch des Unterrichts schließt sich an sie der Tschun-thsieou an, eine kurze Chronik des Reiches Lou, des Vaterlandes von Confucius, welche warnende Beispiele aus dem Leben von Regenten aufstellt, die ins Verderben gerathen sind, weil sie von dem Wege des Gesetzes sich abwandten. Wenn es nun auch nach dem Bisherigen dem chinesischen Erziehungswesen nicht in dem Grade an jeder fortschreitenden Entwicklung fehlt, wie dies häufig angenommen wird, so ist es sich doch in seinen Grundzügen zu allen Zeiten, und namentlich seitdem durch Confucius die bleibende Grundlage der chinesischen Bildung gelegt war, vollkommen gleich geblieben. Eine im Li-ki enthaltene, zunächst auf Prinzen und die Söhne höherer Beamten sich beziehende, Anweisung zur Erziehung der Kinder stellt daher nach Biot's Zeugnis (S. 495) im wesentlichen auch dasjenige noch dar, was von der Erziehung der Gegenwart erstrebt wird. Wir theilen diese authentische Darstellung des chinesischen Unterrichtsganges nach Biot's Uebersetzung (S. 31 ff.) im Auszuge mit, um in Form von Anmerkungen zu diesem Texte das wenige, was wir über die chinesische Erziehung noch zu sagen haben, anzuschließen. „Mit 6 Jahren prägt man dem Kind die Zahlen (1, 10, 100, 1000, 10000) und die Namen der Weltgegenden ein. Mit 7 Jahren dürfen Knaben und Mädchen nicht mehr auf dieselbe Matte sich setzen und nicht mehr zusammen essen. Mit 8 Jahren müßen die Kinder am Beispiele der Erwachsenen lernen anständig zum Hause heraus- und hineinzugehen, sich niederzusetzen und zu essen und zu trinken. Mit 9 Jahren lehrt man sie die wichtigsten Tage des Kalenders unterscheiden. Mit 10 Jahren verlassen sie das elterliche Haus, um in der Schule gründlich rechnen und schreiben zu lernen. Das rechte äußere Verhalten lernen sie, indem sie nachahmen, was der Lehrer ihnen vormacht; dabei üben sie sich im Nachbilden der Schriftzeichen auf Tafeln von Bambus und im Aussprechen derselben. Mit 13 Jahren lernen sie Musik, lesen mit lauter Stimme Lieder in Versen und tanzen den Tanz Tscho. Nach vollendetem 15. Jahre lernen sie den Tanz Siang und werden im Bogenschießen und Wagenlenken unterrichtet. Mit 20 Jahren erhält der junge Mann die männliche Kopfbedeckung, er wird in die Regeln der unter Erwachsenen gültigen Etikette eingeführt und lernt den Tanz Ta-hia. Er übt treulich die Kindespflicht und die Bruderliebe. Er erweitert seine Bekanntschaften, aber er unterrichtet nicht selbst, weil er seinen Begriffen noch nicht die rechte Reinheit zutraut; sondern er verschließt sich in sich selbst und zeigt sich noch nicht thätig nach außen. Mit 30 Jahren verheirathet er sich und tritt als selbständiger Mann in seinen häuslichen und bürgerlichen Beruf ein. Mit 40 Jahren ist er zu den öffentlichen Aemtern zweiter Ordnung, mit 50 zu den höheren Stellen befähigt; mit 60 Jahren zieht er sich von den Geschäften zurück. Das Mädchen verläßt, sobald es 10 Jahre alt geworden ist, das Haus nicht

mehr. Die Lehrerin lehrt es sich fein und sittsam zu benehmen, zu hören und zu gehorchen. Es strickt und webt in Hanf und Seide und lernt, wie für die Kleidung, so für die Bereitung der Speisen sorgen. Mit 15 Jahren erhält es, wenn es verlobt ist, den Schmuck der Kopfnadel, und mit 20 Jahren verheirathet es sich." Vor allem fällt hier die gänzliche Vernachläßigung der weiblichen Erziehung auf. Das weibliche Geschlecht wird lediglich für den Dienst des Hauses erzogen, und noch heute erhalten in Dingen, welche mit diesem Dienst in keinem Zusammenhange stehen, nur die Töchter der vornehmsten Familien einen nothdürftigen Unterricht, so daß in diesem Volke, dessen ganze Bildung recht eigentlich auf seiner Literatur ruht, doch 9/10 der Frauen weder lesen noch schreiben können. Wenn ferner die obige Vorschrift zwar von dem 6. Lebensjahre des Kindes an einen regelmäßigen Unterricht fordert, den Beginn des Schulunterrichtes aber auf das 10. Jahr verschiebt, so ist dieses durch die gesteigerten Ansprüche einer literarischen Bildung im Laufe der Zeit anders geworden. Um ihnen zu genügen, wird das Kind mit dem 6. Jahre schon einer Elementarschule übergeben. Diese Elementarschulen aber sind sämmtlich Privatanstalten, deren freie Concurrenz nur durch regelmäßige Visitationen von Staatswegen überwacht wird, welche zugleich die Beseitigung untauglicher Lehrer bewirken; zugleich sind die vom Staate vorgeschriebenen Prüfungen, ohne welche Aufnahme in die höheren Lehranstalten und Aufrücken in denselben nicht möglich ist, für die Elementarschulen ein mächtiger Sporn. Der Unterricht in diesen beschränkt sich übrigens eigentlich allein auf Schreiben und Lesen, oder vielmehr er ist, weil beides nach der Natur der chinesischen Sprache und Schrift gar nicht von einander getrennt werden kann, recht eigentlich Schreiblescunterricht. Nach einer vom Einfacheren und Leichteren zum Zusammengesetzteren und Schwereren sehr bestimmt und allmählich fortschreitenden Methode wird er mit strengster Consequenz gehandhabt, und bei der Complicirtheit des chinesischen Schriftsystems erfordert er in der That unverhältnismäßig viel Zeit und Mühe, ja, da die Gewinnung eines jeden neuen Begriffs und Gedankens immer die Bekanntschaft mit einer neuen Combination der Schriftelemente voraussetzt, so kann man sagen, daß wer vollkommen lesen und schreiben kann, auch ein vollkommener Gelehrter ist. Kein Wunder, daß dem chinesischen Gelehrten Tinte, Papier, Schreibzeug und Pinsel als die vier höchsten Kleinode gelten, und daß es, wie die deutsche Vorzeit ihren „tapferen Degen" pries, für den Chinesen als höchster Ruhm gilt, ein „feiner Pinsel" genannt zu werden. Die Methode des Unterrichts besteht übrigens in einem mechanischen Vor- und Nachmachen, und die ihr demgemäß fehlende anregende Kraft muß sie durch den reichlichen Gebrauch, welchen sie vom Zauberstabe des Bambus macht, zu ersetzen suchen. Mathematik wird nur in den höheren Schulen gelehrt, und diese sind in ein Netz von Staatsprüfungen so eingesponnen, daß damit nichts, was europäische Vorsicht in dieser Rücksicht ausgesonnen hat, zu vergleichen ist. Durch immer feiner werdende Siebe, welche oft kaum 4 % der Examinanden durchlassen, werden die Schüler von Stufe zu Stufe durchgeseiht. Aus der ersten Prüfung der Zöglinge der höheren Lehranstalten gehen sie als Sieou-tsaï, etwa unserem Baccalaureus vergleichbar, aus der zweiten als Kiu-jin, Licentiat, aus der dritten als Tsin-sse, Doctor, hervor, und der Zahl dieser Doctoren werden endlich die Auserwählten entnommen, welche die unter dem Namen Han-lin-youen, d. h. „Comité des Waldes der Pinsel", bestehende kaiserliche Akademie der Wissenschaften und Oberstudienbehörde bilden. Man sieht: alles, was zum akademischen Zopf gehört, wird bei den Chinesen auf das beste gepflegt, und man begreift, wie bei einem solchen mechanischen und pedantischen Formalismus eine freie geistige Bewegung nicht zur Kraft kommen kann. Gleichwohl ist die treue und umfassende Sorgfalt, welche das chinesische Volk von seinem Standpuncte aus dem Erziehungswesen zuwendet, in hohem Grade anzuerkennen. Sie kann uns in vieler Beziehung als mahnendes, in mancher auch als warnendes Beispiel dienen. Denn wenn das den Unterschied der

Stände verwischende Streben nach einer allgemeinen und gleichmäßigen Volksbildung an die pädagogischen Forderungen des modernen Liberalismus anzuklingen scheint; so zeigt auf der anderen Seite gerade die chinesische Erziehung, wie eine solche abstracte Gleichmacherei folgerecht zu einer despotischen Staatspädagogik führt, welche die individuelle Begabung und die darauf beruhende naturgemäße Theilung der Arbeit und ständische Gliederung nicht zu ihrem Rechte kommen läßt. Derselbe Staat, welcher die Erlangung der höchsten Würden mit strengster Unparteilichkeit nur von der in vorschriftmäßiger Prüfung bewährten Fähigkeit der Bewerber abhängig zu machen scheint, hat zugleich den jedes freie und tüchtige Bürgerthum mordenden Grundsatz: „alles für das Volk und nichts durch das Volk" auf das vollkommenste verwirklicht. Man wird in diesen verschiedenartigen und scheinbar sich so sehr widerstrebenden Elementen des chinesischen Erziehungswesens den Grund davon suchen dürfen, daß es ganz besonders das Interesse und theilweise auch die Bewunderung französischer Gelehrter zu erwecken vermocht hat, während der deutsche Sinn in seinen äußerlichen Formalismus sich nicht zu finden vermochte. Das Wort, welches der französische Vollziehungsrath Glayre zu Pestalozzi gesagt hat: Vous voulez mécaniser l'éducation, läßt sich im vollsten Maße auf die chinesische Erziehung anwenden. Franzosen sind es denn auch vorzüglich, welchen wir die Kunde von der chinesischen Erziehung zu verdanken haben. Wir führen von ihnen an: Du Halde, Ausführliche Beschreibung des chinesischen Reichs. Aus dem Französischen übersetzt mit einer Vorrede von Mosheim. 4 Bde. Rostock 1748, und ganz besonders: Edouard Biot, Essai sur l'histoire de l'instruction publique en Chine etc. ouvrage entièrement rédigé d'après les documents chinois. Paris 1845. Von deutschen Gelehrten ist die chinesische Volksthümlichkeit mit eingehendem Interesse behandelt worden von Carriere in seiner Schrift: Die Anfänge der Cultur und das orientalische Alterthum. Leipzig 1863. S. 138—185.

Auch die Religion der Inder trägt ihren Charakter als Naturreligion deutlich zur Schau, aber was der Inder göttlich verehrt, ist doch nicht mehr bloß, wie bei dem Chinesen, die blind und mechanisch wirkende Naturkraft selbst, sondern diese und ihre Wirkungen erscheinen ihm als mit Bewußtsein und Freiheit wirkende Persönlichkeiten. Schon in der altindischen Religion, wie sie im Pendschab sich ausbildete, wo das indische Volk nach seiner Trennung von dem persischen Stamme der Arier zuerst sein eigenthümliches Leben entfaltete, und wie sie in den Veden niedergelegt ist, wurde die belebende Himmelshelle in Indra, die Macht des Feuers in Agni, das befruchtende Wasser in Varuna, das Dunkel der Unterwelt in Jama und das dem ganzen Naturleben zu Grunde liegende verborgene Urwesen in Brahm personificirt. Als dann gegen Ende des zweiten Jahrtausend v. Ch. die Inder nach Osten weiter wanderten, wurde, ohne daß jene altväterlichen Götter aufgegeben worden wären, in dem wilden Gebirgslande des Himalaja Siwa, der Repräsentant des zerstörenden Naturprincips, in der fruchtbaren Gangesebene Wischnu, die erhaltende Gottheit, Hauptgegenstand der Verehrung; welche beiden Principien schließlich die Speculation des Brahmanenthums mit Brahma, dem schaffenden Princip, zum Trimurti zusammenfaßte. Auf dem Grunde dieser freieren und geistigeren Anschauung vom Wesen der Gottheit, und von ihrem Verhältnisse zur Welt und zum Menschen entwickelt sich bei den Indern im allgemeinen ein volleres, vielseitigeres und freieres geistiges Leben, als es in China zu Stande kommen konnte, und namentlich treten in der zur lyrischen, epischen und dramatischen Poesie allseitig entfalteten Dichtkunst jenes ältesten Culturvolkes arischen Stammes die Keime deutlich hervor, welche sich in Griechenland zur vollsten Blüte entfalten sollten. Aber in so klarer, in sich abgeschlossener und freier Persönlichkeit, wie die griechischen Götter, bewegen sich doch die indischen noch nicht: sie hängen mit dem Naturgrunde, aus welchem sie hervorgewachsen sind, noch unmittelbarer zusammen. Die göttliche Weisheit und Macht in dem geistigen Ausdrucke eines Götterantlitzes,

wie das des olympischen Zeus, zur Anschauung zu bringen, hat die indische Kunst noch nicht gelernt: sie bedient sich zur Darstellung der göttlichen Größe materieller Mittel und dichtet oder bildet ihren Göttern zur Bezeichnung ihrer Einsicht und Kraft eine Menge von Augen und Armen an. Und wie so das natürliche Element in das Wesen der Gottheit hineindringt und einer klareren Vorstellung vom Göttlichen hemmend in den Weg tritt, so dringt für die indische Anschauung auf der andern Seite auch das Göttliche überall in das Natürliche hinein und hebt durch wunderbare Wirkungen jeden klaren Begriff von einem bestimmten und festen Naturgesetze auf. Der menschliche Geist hat in der Fülle dieser überreichen Naturumgebung nicht recht zu sich selbst, nicht zum klaren Bewußtsein seines Wesens, seiner Freiheit und Selbständigkeit kommen können, und so verliert sich die indische Anschauung in ein alles vermischendes und auflockerndes schrankenloses Phantasieleben, in welchem der Sinn für die Verhältnisse des wirklichen Lebens untergeht. Für die Thatsachen der Geschichte, welche die chinesischen Chroniken von uralter Zeit an mit pedantischer Treue verzeichnet haben, fehlt dem Inder alles Interesse, und die besonneneren Griechen haben die Inder wegen der Schöpfungen ihrer zügellosen Phantasie Lügner gescholten. „Da die Götter und Geister nach den Legenden der Brahmanen beständig in das Leben der Menschen eingriffen, die Heiligen ohne Unterlaß den Himmel erschütterten, verschwammen allmählich die Grenzmarken beider Welten, Himmel und Erde wurden zu einem formlosen Chaos durcheinander gewirrt. Das Bedürfnis des Wunderbaren wuchs mit seiner Befriedigung. Um das zu überbieten, was man bereits besaß, mußten immer stärkere Farben aufgetragen, die Phantasie mußte immer stärker angespannt werden, um den überreizten, ermüdeten Sinn von neuem reizen zu können. So kam es, daß die Inder am Ganges endlich von der Welt der Götter mehr wußten, als von den Dingen der Erde, daß sie dem wirklichen und thatkräftigen Leben wie kein anderes Volk entfremdet wurden, daß das Reich der Phantasie ihr Vaterland und der Himmel ihre Heimat wurde." Mit diesen Worten Max Dunckers stimmt die Charakteristik überein, welche einer der gründlichsten Kenner der Sanskritliteratur, Max Müller, von der indischen Geistesrichtung giebt: „Ihre irdische Existenz war ihnen ein Gegenstand des Zweifels, ihr ewiges Leben eine Gewißheit. Gläubig, wie sie waren, an das göttliche und wahrhaft wirkliche Sein, konnten sie nicht an die Wirklichkeit der vorübergehenden Welt glauben.... Das höchste Ziel ihrer Religion ist, das Band herzustellen, welches unser eigenes Selbst mit dem ewigen und allgemeinen Selbst zusammenschließt, die Einheit wieder zu erlangen, die umwölkt und verdunkelt worden durch den magischen Schein der Welt, die Maya der Schöpfung. Atman heißt Selbst; es bezeichnet das individuelle Ich und das universelle; der Inder, der von sich selbst spricht, er spricht unbewußt damit auch von der Seele der Welt, vom Selbst des Weltalls; die Selbsterkenntnis ist die Erkenntnis des eigenen und des allgemeinen Geistes, die Erkenntnis seiner selbst im göttlichen Selbst. So werden die Inder ein Volk von Denkern, nicht von Männern des Handelns. Ihre Vergangenheit war das Problem der Schöpfung, ihre Zukunft das Geheimnis des ewigen Lebens; die Gegenwart, diese wirkliche und lebendige Lösung der Probleme der Vergangenheit und Zukunft, scheint niemals ihr Denken und ihre Thatkraft angezogen zu haben. Ihre Ideen tragen nach den verschiedenen Classen der Gesellschaft und den verschiedenen Weltaltern die Gestalt niederen Aberglaubens oder eines erhabenen Spiritualismus." In diesen treffenden Worten ist übrigens zugleich der Weg angedeutet, auf welchem der indische Geist sein höchstes Ziel und seine Ruhe zu erreichen suchte. In dem Bann der verwirrenden und beängstigenden Mannigfaltigkeit der Erscheinungswelt zu verharren, konnte nicht seine Bestimmung sein. Die Schöpfung dieser wesenlosen Scheinwelt selbst mußte ihm als ein Abfall der Gottheit von ihrem reinen Ursein und einheitlichen Wesen erscheinen. Das Böse findet er nicht darin, daß der Mensch in seinem irdischen Leben gegen das

Gesetz Gottes sich vergeht, und gut ist ihm der Mensch nicht um deswillen, daß er in seinem irdischen Leben und Beruf nach Gottes Willen wandelt; sondern die irdische Welt selbst ist das Böse und in sich Nichtige, und die höchste Tugend ist, daß der Mensch von ihrem Banne durch die Kraft seines Geistes in Selbstpeinigung und unbedingter Entsagung sich frei mache, um so aus der beängstigenden Mannigfaltigkeit des Irdischen in die göttliche Ureinheit zurückzukehren, ja selbst Brahm zu werden. Was im Sinne dieser Forderung das Brahmanenthum schon vorbereitet hat, das hat durch den im 6. Jahrhundert v. Chr. auftretenden Buddhismus seine Vollendung gefunden: aus dem ewig kreisenden Wechsel der Erscheinungswelt, der Sansara, soll der vollkommene Weise kraft der Macht seines Geistes zum Nirvana, zum „Verlöschen", sich erheben, indem er jeden auf das vergängliche Wesen gerichteten Wunsch völlig in sich austilgt, und so mit dem göttlichen Urwesen Eins wird und damit zugleich erst wahrhaft zu sich selbst kommt. Eine von solcher Anschauung ausgehende Erziehung nun mußte nothwendig ihren Zöglingen ein ernstes Bemühen um gründliche Erkenntnis und eine ungewöhnliche Energie des Willens zumuthen und sich höhere Aufgaben stellen, als die immer auf die Forderungen des täglichen Lebens gerichtete chinesische Pädagogik. Gleichwohl hat sich zum Trachten nach wahrer geistiger Befreiung des Menschen auch das indische Wesen nicht zu erheben vermocht, sondern es schwankte zwischen „niederem Aberglauben und überschwänglichem Spiritualismus", zwischen weicher Lüsternheit und zwischen abstracter Entsagung und verrückter Selbstpeinigung hin und her. Auch die Erwartung, daß dem gleichmacherischen Despotismus des Verstandes gegenüber, welcher in China herrscht, der indische Geist die Individualität und ihre eigenthümliche Begabung in den volleren Besitz ihrer Rechte werde eingesetzt haben, erweist sich zum größten Theil als trügerisch; denn gerade in dieser Beziehung zeigt es sich, wie auch in Indien der Geist durch die Aeußerlichkeit natürlicher Bedingungen noch niedergehalten ist. Der hier hervortretende Unterschied der Stände erstarrt zur schroffen Trennung erblicher Kasten. Nur die Brahmanen sind die Inhaber und Verwalter alles höheren Wissens, wie denn ein so abstruses Wissen, wie das, in welchem die Inder den Gipfel aller Erkenntnis suchen, auch seiner Natur nach nicht Gemeingut werden kann. Aus dem ihrer Hut vertrauten Schatze dürfen sie auch den Kschatriyas, den Kriegern, und den Waisiyas, den Kaufleuten, Unterweisung zum Verständnisse der heiligen Bücher mittheilen. Aber wenn schon diesen beiden bevorzugten Kasten eine selbständige Beschäftigung mit denselben verboten ist, so finden sich unter der arbeitenden Classe, den Sudra's, nur wenige, welche lesen und schreiben können, und die Unterrichtsanstalten, welche auch an kleinen Orten errichtet sind, sind nur für die Sprößlinge der Brahmanenkaste bestimmt. Abgesehen aber auch von diesem äußeren Unterschied, welcher zwischen der indischen Kastenerziehung und dem allgemeinen Volksunterrichte der Chinesen stattfindet, findet zwischen der Grundtendenz der Erziehung dieser beiden Völker ein diametraler Gegensatz statt. Während in China der nüchterne Verstand die Welt entgöttert und das Volk in einen Mechanismus hineingeführt hat, aus welchem es sich zu einem höheren idealen Streben nicht zu erheben vermag, hat die indische Phantasie die Welt mit göttlichen Mächten überfüllt und den klaren Sinn für das Reale überwuchert und verdunkelt, und treffend sagt Wuttke: „Der Chinese erzieht für das praktische Leben, der Inder für das ideelle; jener für die Erde, dieser für den Himmel; jener erzieht den Sohn zum Fortkommen in der Welt, dieser zum Fortkommen aus der Welt; jener erzieht ihn zum Bürger, dieser zum Priester; jener zum Wirken, dieser zum Wissen; jener lehrt ihn das Staatsgesetz, dieser das Wesen der Gottheit; jener führt den Sohn in die Welt, dieser ihn aus der Welt in sich hinein; jener lehrt ihn erwerben und genießen, dieser betteln und entsagen." Es entspricht ferner der geistigeren Weltanschauung der Inder, wenn bei ihnen das Verhältnis des Schülers zum Lehrer selbst über das des Sohnes zum Vater gestellt wird, welches dem Chinesen über alles geht, doch verliert sich auch hier die indische Anschauung ins Extrem, indem

sie das natürliche Band der Familiengemeinschaft gegen das geistige Band, welches Lehrer und Schüler verknüpft, über Gebühr zurückstellt. Wenn nun aber auch die gesammte Tendenz der chinesischen und der indischen Erziehung grundverschieden ist, so treffen doch die besonderen pädagogischen Anweisungen, welche hier für die Bildung der Brahmanenjugend gegeben werden, mit den Vorschriften der chinesischen Staatspädagogik vielfältig zusammen. Das Gesetzbuch Manus und die indische Spruch- und Fabeldichtung beurkunden gleich den heiligen Schriften der Chinesen ein anerkennenswerthes Interesse an der Erziehung der Jugend. Jenes Gesetzbuch legt auf gründliches Wissen den größten Werth und fordert für dessen Erwerbung eine sorgfältige und ausdauernde Bemühung, die von der frühesten Jugend beginnen und bis ins 37. Lebensjahr fortgesetzt werden soll. Dabei verschmäht es nicht, auch in die kleinsten pädagogischen Vorschriften, z. B. über die Methode des Unterrichts, über Voraussetzungen und Maß der Strafen, namentlich körperlicher Züchtigungen, einzugehen. Aber es erheben sich diese Vorschriften am Ende ebensowenig, wie die chinesischen, über einen äußerlichen Mechanismus, und von einer Bildung des weiblichen Geschlechtes ist auch hier, der trotz aller poetischen und philosophischen Auslassungen über die Hoheit und Innigkeit des ehelichen Verhältnisses völlig abhängigen Stellung des Weibes entsprechend, keine Rede. Nur mit den öffentlichen Tänzerinnen und Bajaderen wird eine Ausnahme gemacht. Die letzteren sind Töchter armer Eltern, welche schon als Kinder für den Dienst der Tempel angekauft werden. „Die Priester lehren sie lesen und schreiben und lassen sie in der Musik, im Tanzen, Singen und in allen Hülfsmitteln weiblicher Coquetterie sorgfältig ausbilden (Niemeyer).“ Als allgemeines Resultat dieser Bemerkungen über die indische Erziehung läßt sich der Satz aufstellen, daß die Inder in Bezug auf die Organisation der Erziehung und des Unterrichts den Chinesen bedeutend nachstehen, und daß vielmehr in der geistigeren Weltanschauung und in der tieferen, volleren und lebendigeren Auffassung des Wesens der Gottheit und ihres Verhältnisses zur Welt und zum Menschen der Dienst zu suchen ist, welchen das indische Volk der Erziehung des Menschengeschlechtes geleistet hat. Vgl. Th. Benfey's Abhandlung über Indien in Ersch u. Gruber's Allg. Encyklopädie, 2. Sect. 17. Theil, besonders S. 255 ff.; Lassen, Indische Alterthumskunde. 3. Bde. Bonn 1847—1857, und im besonderen: G. M. Dursch, die älteste, praktische Pädagogik des heidnischen Alterthums. Hitopadesas oder heilsame Unterweisung, angeblich von Wischnusarman zur Belehrung königlicher Prinzen verfaßt. Aus dem Sanskrit ins Deutsche übersetzt. Tübingen. 1853.

Während der indische Zweig aus den gemeinsamen Ursitzen des arischen Stammes nach Osten und Südosten hin wanderte, breitete sich der persische Zweig westlich und südwestlich über das Hochland von Iran aus. „Das Land ist reich an Gegensätzen. Winterliche Schneestürme wechseln mit wolkenlosen Sommern und ihren sonnigen Tagen, ihren sternhellen Nächten; während Mediens fruchtbare Hochebenen in immerwährendem Frühling zum Ackerbau einladen, erziehen die Berge ein rauheres Geschlecht von kräftigen Jägern und Hirten; die Thäler von Schiras im Süden wie die von Elbors im Norden prangen im Schmuck der Wälder, der blumigen Wiesen, und Reben oder Orangen- und Citronenbäume laden zum Genuß der köstlichen Früchte. Die Arbeit des Menschen wird aufgerufen von der Natur und zugleich belohnt (Carriere).“ Die Selbständigkeit des menschlichen Geistes wird hier nicht, wie in Indien, durch die Ueberfülle der Naturumgebung unterdrückt, so daß er in schrankenlose Phantasien sich verliert und endlich in der völligen Flucht aus der bedrängenden Mannigfaltigkeit der Welt sein Heil suchen muß. Der Eindruck der großartigen und einfachen Gegensätze der iranischen Natur wird Veranlassung, daß der verwirrende Reichthum des indischen Göttersystems sich auf den Dualismus zweier Grundprincipien reducirt, welchen die Naturgottheiten der altarischen Religion als gute oder böse Geister untergeordnet werden. Dem Lichtgotte Ahuramasda (Ormuzd), d. i. dem ewigen Weisen, steht die Macht der Finsternis in Angramainju (Ahriman), d. i. dem übelwollenden, gegenüber. Schon bevor das

indische Volk im Pendschab die Religion der Vedas ausbildete, hatte in der ersten Hälfte des zweiten Jahrtausends v. Chr. Zarathustra in Baktrien, dem Ursitze der persischen Arier, seine auf diesem Grundgedanken ruhende Offenbarung (Avesta) verkündet. Dem Perser erscheint die Welt des Endlichen nicht als etwas an sich verwerfliches, sondern nur als etwas, was die selbstthätige Kraft des Menschen herausfordert, und mit dem Erfolg rüstiger Arbeit wächst ihm zugleich die Freude am Leben; der dem Inder verloren gegangene Sinn für die wirkliche menschliche Geschichte geht dem Perser wieder auf, und seine Denkmäler bewahren die Erinnerung an die kriegerischen und siegreichen Thaten seiner Könige und seines Volkes. Während der indische Weise durch die Geburt in ein nichtiges Leben sich verbannt sieht und durch absolute Entsagung aus dieser Verbannung erlöst zu werden und zu Brahm zurückzukehren trachtet, freut sich der Perser seines Lebens und feiert seinen Geburtstag als ein liebliches Freudenfest. Statt in finsterer und verrückter Selbstpeinigung gegen sich selbst sich zu wenden, braucht er seine Kraft lieber zur Zerstörung der finsteren Werke Ahrimans, welcher die reine Schöpfung Ormuzds mit seinen Geschöpfen verunreinigt hat und mit seinen Einwirkungen sie fortwährend stört: wilde Thiere und schädliches, häßliches Ungeziefer zu vertilgen, Wälder zu lichten, Sümpfe auszutrocknen, Einöden anzubauen, Flüsse zu reinigen, Straßen und Canäle anzulegen und rein zu erhalten, das Feld wohl zu bestellen, Gärten zierlich anzulegen, ist eine heilige Pflicht der klaren und thatkräftigen Lichtreligion. Ihr Licht aber soll auch hinausleuchten unter die andern Völker. Herodot berichtet es als einen charakteristischen Zug des persischen Volkes, daß es andere Völker danach schätze, ob sie ihm selbst näher oder ferner wohnen. Damit das Reich des Lichtes immer weiter sich ausbreitet, muß die Kraft des persischen Stammes auch nach außen sich wenden. Durch seine Religion wird er zu einem erobernden Volke gemacht, und darum unterdrückt er die Besiegten nicht mit rohem, selbstsüchtigem Despotismus, sondern, wie Herodot gleichfalls bereits rühmend erwähnt und wie es Kyros und sein Nachfolger an dem Volke Israel so schön bewiesen haben, weiß er das Gute anderer Völker mit mildem Sinne anzuerkennen und zu schonen und mit frischer Empfänglichkeit sich anzueignen, wogegen die Strenge, mit welcher Kambyses gegen den ägyptischen Götzendienst verfuhr, aus der tiefen Abneigung gegen Götterbilder sich erklärt, welche, wie so manches, der persische Stamm mit dem germanischen theilte. Auf dem Boden einer solchen Sinnesart erwuchs nun auch eine frische und kräftige Erziehung der Jugend. Die älteste Kunde davon verdanken wir Herodot, welcher gerade hier ausdrücklich hervorhebt, daß er aus sorgfältiger Beobachtung geschöpfte zuverlässige Nachrichten mittheile. Die ausführlicheren Darstellungen, wie sie Plato und Xenophon von der persischen Erziehung geben, scheinen zwar, zumal infolge der Tendenz, der schon erschlaffenden griechischen Zucht ein beschämendes und anregendes Muster vorzuhalten, allerdings Dichtung unter die Wahrheit zu mischen; aber schon der Umstand, daß sie dieses Muster von den Persern herholten, giebt für die pädagogische Befähigung und Tüchtigkeit des persischen Volkes ein nicht zu verachtendes Zeugnis. Schon dem Boden, auf welchem alle wahre Erziehung eigentlich wurzeln muß und allein gedeihen kann, wandte man eine ernste und zarte Pflege zu. Trotz der Vielweiberei, welche freilich auch hier die dem ganzen Orient, ja mehr oder weniger der ganzen vorchristlichen Welt eigenthümliche Unterdrückung des weiblichen Geschlechtes bezeugt und durch welche der persische Staat sich eine zahlreiche Kriegerschaar zu sichern gedachte, wurde das eheliche Band heilig gehalten. Unter sorgfältiger weiblicher Zucht und Pflege verlebte das Kind die ersten Jahre seines Lebens, um zur Scham, zur Ehrbarkeit und zu kindlicher Pietät erzogen zu werden, welche man als ein so natürliches und sich von selbst verstehendes Gefühl ansah, daß man grobe Vergehen der Kinder gegen Vater und Mutter für etwas ganz unmögliches hielt und, wo sie dennoch vorkamen, lieber annahm, daß ein solches unnatürliches Kind untergeschoben oder ein Bastard sei. Vom fünften bis zum zwanzigsten Jahre wurde der Knabe und Jüngling in männliche Zucht genommen. Was Xenophon

über die Art und Weise derselben berichtet, daß nämlich die Erziehung der persischen Jugend auf dem öffentlichen, vor den Regierungs- und Gerichtsgebäuden gelegenen Marktplatze stattgefunden habe, in dessen vier Abtheilungen die Knaben, die Jünglinge, die vollkräftigen Männer und die den Jahren der Kriegspflichtigkeit bereits Entwachsenen gesondert ihre Uebungen vorgenommen hätten, jede Abtheilung durch die nächst höhere überwacht und durch deren Beispiel ermuntert, das wird wenigstens insofern einen guten, thatsächlichen Grund haben, als die persische Erziehung in der That eine öffentliche Staatserziehung war. Denn der Perser betrachtete sich durchaus als ein Glied seines Volkes und Staates; selbst das Gebet, welches er an die Gottheit richtete, bezog sich niemals allein auf sein persönliches Wohl, sondern auf das ganze Volk und auf den König, in deren Wohl ihm auch sein eigenes inbegriffen war, und den Verpflichtungen gegen den Staat, etwa der allgemeinen Wehrpflichtigkeit, wenn auch um der heiligsten Familienbande willen sich zu entziehen, galt als das todeswürdigste Verbrechen. Als die einzigen Gegenstände, in welchen die jungen Perser unterrichtet worden seien, bezeichnet Herodot Reiten und Bogenschießen und die Wahrheit reden. Die Wahrhaftigkeit mußte den Bekennern der Lichtreligion als die höchste, als die eigentliche Grundtugend, die im Finstern schleichende Lüge als das unnatürlichste, verächtlichste und strafwürdigste Laster erscheinen. Mit der Wahrhaftigkeit hängt die den Persern gleichfalls nachgerühmte Erziehung zur Gerechtigkeit zusammen, welche einem jeden das Seine willig zuerkennt. Dagegen wurden als Kinder der Lüge verdammt das Schuldenmachen, womit der Mensch sich einen trügerischen, seinen wirklichen Verhältnissen nicht entsprechenden Schein giebt, und der Undank, womit er den Urheber seines Glückes schnöde verleugnet. Wie aber die Wahrhaftigkeit der Muth des Gedankens und der Rede ist, so ist der Muth, welcher im äußeren Leben sich offenbart, nichts anderes, als die Wahrhaftigkeit der That, indem er das, was das Denken als das Rechte anerkannt hat und wozu der Wille treibt, nun auch allen Hindernissen zum Trotz zur Geltung zu bringen trachtet. Diesen Muth in der Jugend zu wecken und sie mit der Kraft zu muthiger That auszurüsten, war darum der zweite Hauptzweck der persischen Erziehung. Durch kühnes Reiten und sicheres Schießen, durch Leibes- und Waffenübungen aller Art sollte der Leib kräftig und gewandt und kriegstüchtig gemacht werden, und insbesondere wurden gefahrvolle Jagden als das natürliche Vorspiel des Krieges eifrig gepflegt, und mit Riecke können wir zusammenfassend von der persischen Pädagogik sagen: „Erziehungsziel war Wehrhaftigkeit und Wahrhaftigkeit.“ Diesem Ziele aber nachzustreben, dazu lag ein mächtiger Antrieb in dem Umstande, daß das Streben des Persers nicht durch die Tyrannei der Kaste gehemmt war, daß vielmehr, wenn auch in der Blütezeit des persischen Reiches die höchste Gewalt bei der Familie der Achämeniden bleibt, doch einem jeden Tüchtigen die höchsten Ehrenstellen offen standen, und es ist charakteristisch, daß der erste achämenidische Perserkönig, Kyros, nach der Volkssage erst aller Vortheile seiner hohen Geburt verlustig gehen muß, um sich durch eigene Kraft wieder zur königlichen Würde emporzuringen. Auch war die Regierung des Königs, obgleich eine despotische, durch das dem ganzen Volke lebendig inwohnende Gesetz seiner Religion gemildert. Wenn nun die persische Erziehung trotz so mannigfaltiger offenbarer Vorzüge ihr Volk auf die höchste Stufe menschlicher Bildung nicht zu erheben, und auch auf der Stufe, auf welche sie es erhoben hatte, nicht zu erhalten wußte, so hat schon Plato die Ursache davon darin finden wollen, daß die Perser, welche ihm als Muster der Cardinaltugenden der Gerechtigkeit, Mäßigkeit und Tapferkeit gelten, es mit der vierten, der Weisheit, d. h. hier der wissenschaftlichen Erforschung der letzten Gründe unserer Erkenntnis, nicht gründlich genug genommen hätten; und auch K. Schmidt (I, S. 117) meint, die Schranke der persischen Erziehung habe darin gelegen, daß ihr „die Entwicklung der Denkvermögen“ fehlte. Aber auch die weitgehendste Entwicklung der Denkvermögen in einem Volke vermag doch nicht über den Boden seiner Grundanschauung hinauszugehen, und diese hat in allen natürlichen Religionen ihre Schranke vielmehr darin,

daß diese zugleich auch Naturreligionen sind, und daß darum, wie die Gottheit selbst nicht als ein von der Natur unabhängiges, vollkommen freies und rein geistiges Wesen gedacht wird, ebenso auch der Mensch aus den Banden des Naturlebens nicht zur vollen geistigen Freiheit sich zu erheben vermag. Darum hat auch das Griechenthum trotz der Vollkommenheit seines philosophischen Denkens dem endlichen Verfalle nicht entgehen können, ja sein einseitiger Intellectualismus hat diesen Verfall befördern helfen. Und wenn die Perser das Denkvermögen nicht einseitig pflegen, wenn sie zwar ihre heiligen Bücher haben, diese aber nicht, wie bei den Chinesen und Indern, das allein wesentliche Object alles Unterrichtes bilden, man sich vielmehr bei der größeren Einfachheit ihrer Grundlehren mit deren lebendiger mündlicher Ueberlieferung begnügen kann; so wird man darin eher einen Vorzug, als eine Schwäche der persischen Erziehung finden dürfen. Indem aber die persische Religion den Gegensatz des Bösen gegen das Gute nicht als eine Folge der Auflehnung des natürlichen Eigenwillens des Menschen gegen den Willen eines einzigen, heiligen Gottes darstellt, sondern ihn schon in die Gottheit und ihre Schöpfung selbst verlegt, macht sie das Böse zu einer unentrinnbaren äußeren Naturgewalt, welche den Menschen zum vollen Bewußtsein und Genusse seiner Freiheit und Selbständigkeit nicht kommen läßt. Darum sind denn auch die Tugenden, welche die persische Moral vor allen anderen empfiehlt, mehr negativer Art, sie bestehen darin, daß Gesinnung, Wort und That von den finsteren Werken Ahrimans frei erhalten werden, statt daß auf dem Grunde positiver Aneignung des göttlichen Willens ein höheres Leben in dem Reichthum individueller Gestaltung sich entfalte. Und so hat denn die dem persischen Wesen noch anhaftende Naturseite am Ende wieder die Oberhand gewonnen. Die frische geistige Regsamkeit ist in sittlicher Erschlaffung und in einem weichlichen sinnlichen Genußleben untergegangen, und die Kraft des persischen Volkes zersplitterte, als es auf seinen Eroberungszügen auf einen Stamm von größerer geistiger Freiheit, Kraft und Beweglichkeit, auf die Griechen, traf. Gleichwohl leuchteten nicht bloß unter der Restauration der Sassaniden, sondern auch unter der mohammedanischen Herrschaft in herrlichen Dichtwerken die Vorzüge des altpersischen Geistes erfreulich hervor, und bis heute hat sich unter den Persern die Lust an kräftigenden und kühnen Leibesübungen erhalten. Wie auch die alte Religionslehre der Mager, welche die Guebern noch fortpflanzen, trotzdem, daß sie großentheils in Aeußerlichkeit und namentlich in einem complicirten und lästigen Reinigungsceremoniell erstarrt ist, doch auch noch manche guten Einflüsse der alten Lichtreligion zu bewahren verstanden hat, das hat Goethe am Schlusse seines westöstlichen Divans im „Buche des Parsen", wozu in den Noten zum westöstlichen Divan der Abschnitt „Aeltere Perser" zu vergleichen ist, auf sinnvolle Weise dargestellt. — Vgl. Spiegel, Avesta. Die heiligen Schriften der Parsen. 2 Bde. Leipzig. 1852 und 1859. — Herodot, I, 132—140; Plato, de legg. III. 694. Alcib. I, 121; Xenophon, Anabasis, I, 9. 3., Kyropädie, bes. I, 2; Strabo, XV, 733 ed. Casaub.

Ueber die Erziehung andrer asiatischer Culturvölker, der Assyrer, Babylonier, Syrer und Phönicier, fehlen uns bestimmte Nachrichten, und was daher die Geschichtschreiber der Pädagogik etwa über sie zu sagen wissen, ist nur Schlußfolgerung aus dem, was wir sonst über das Wesen und die Geschichte dieser Völker wissen, und beruht nicht auf bestimmten geschichtlichen Zeugnissen. Dagegen erfordert und gestattet die ägyptische Erziehung noch eine nähere Darstellung. Wie die Perser, so nahmen auch die Aegypter, wenn auch auf andere Weise, eine vermittelnde Stellung zwischen dem Orient und Occident ein. Das gewichtige Zeugnis der Völkertafel der Genesis (1 Mos. 10) scheidet die Aegypter von dem arischen (japhetischen) und dem semitischen Stamme aus und weist sie dem hamitischen Völkerstamme zu. Es gehört zur Eigenthümlichkeit dieses Stammes, daß er nicht sowohl zu selbständiger geistiger Production, als dazu berufen erscheint, die Culturelemente anderer Völker zusammenfassend sich anzueignen, die materiellen Güter zu erwerben und zu bearbeiten und ihren Besitz und Genuß andern zu vermitteln, wie denn

auch das phönicische Handelsvolk, gleichfalls nach jenem alttestamentlichen Zeugnisse, nicht dem semitischen, sondern dem hamitischen Völkerstamme zuzuzählen ist. Zu diesem vermittelnden Berufe sind die Aegypter noch ganz besonders dadurch befähigt worden, daß von vorgeschichtlichen Zeiten an bis gegen das zweite Jahrtausend v. Chr. hin semitische Stämme in das Nilland einwanderten. Obgleich geographisch dem afrikanischen Continent angehörig, bildet daher das ägyptische Leben den zusammenfassenden Abschluß der natürlichen Religion und der Cultur der asiatischen Völker. Das dem praktischen Leben zugewandte Interesse und namentlich die auf eine ausgiebige Bodencultur gerichtete mühsame und sorgfältige Arbeit erinnert an das chinesische Wesen, und wenn das reiche Göttersystem der altägyptischen Religion zur Vergleichung mit dem indischen Götterhimmel auffordert, so liegt in der allmählichen Zusammenfassung der verschiedenen Gottheiten in die Gestalten von Isis und Osiris eine Verwandtschaft mit der Weise der Assyrer, Syrer und Canaaniter, die göttliche Macht in den Gestalten paarweise zusammengeordneter Götter und Göttinnen darzustellen, während wiederum der Gegensatz zwischen Osiris und Isis und zwischen Seb (Typhon), dem Repräsentanten aller verderblichen Kräfte, an den persischen Dualismus anklingt. Mit den Persern theilen die Aegypter auch das Interesse für ihre Geschichte, welches durch eine Menge von monumentalen historischen Bildwerken und Inschriften bezeugt wird, ja es ist, wie Bunsen sagt, Aegypten recht eigentlich das Denkmalland der Erde, wie die Aegypter das Denkmalvolk der Geschichte sind, und auch ihnen fehlten die Zeiten nicht, in welchen die Kraft des Volkes und seiner Könige erobernd nicht bloß gegen die wilden Stämme Afrikas sich wandte, sondern auch tief in Asien eindrang. Die Abgeschlossenheit ihres Landes aber ist den Aegyptern eine Ursache geworden zu kräftigerer Concentration und geistiger Sammlung. Es ist dem ägyptischen Volke ein in sich gekehrter, tief ernster, ja vielfältig düsterer Sinn eigenthümlich. Das flüchtige Leben mit seinen vergänglichen Gütern genügt ihm nicht, und es bildet sich ein tiefes Bedürfnis nach der Fortdauer der Persönlichkeit. Der Gedanke der Unsterblichkeit der Seele ist auch den Indern nicht fremd gewesen, und in dem späteren Parsismus ist er, mit der Vorstellung von der Auferstehung der Todten verbunden, zu bemerkenswerther Klarheit und Bestimmtheit ausgebildet worden; nirgends aber hat er, wie bei den Aegyptern, den eigentlichen Mittelpunct des geistigen Lebens und all seines Dichtens und Trachtens gebildet. Zeuge des sind die Todtengerichte, welche über jeden Verstorbenen gehalten wurden und welche nur das irdische Vorspiel des über- oder vielmehr unterirdischen Todtengerichtes bilden sollten, bei dem Osiris den Vorsitz führt, um die Rechtschaffenen und Gottesfürchtigen in das Reich des Lichtes aufzunehmen, die Seelen der Unreinen und Gottlosen aber dreitausend Jahre lang durch verschiedene, ihren Sünden entsprechende Thierleiber hindurchzuquälen, damit sie dann mit ihrem irdischen Leibe wieder vereinigt werden, um nun endgültig ewige Seligkeit oder ewige Verdammnis sich zu verdienen. Das bekannte „Todtenbuch" stellt die ägyptische Divina commedia einer solchen Seelenwanderung dar. Freilich vermochte der Aegypter die unsterbliche Seele von der Verbindung mit dem irdischen Leben sich noch nicht vollkommen unabhängig zu denken, und er suchte daher durch die Kunst auch diesem sein Fortdauern zu sichern. Unter dem Schauplatze des täglichen Erdenlebens breitete sich je weiter und weiter eine ungeheure Todtenstadt aus; und wenn man von den Indern gesagt hat, daß sie nicht auf der Erde, sondern im Himmel gelebt hätten, so kann man von den Aegyptern sagen, daß dieses unterirdische Reich die eigentliche Heimat ihrer innersten Gedanken war. Aber weil man dort die gerechte Vergeltung für das irdische Verhalten erwartete, so wirkte diese Vorstellung auf das wirkliche Leben auf das bedeutsamste und anregendste ein und half ein von der müßigen Beschaulichkeit des Inders weit entferntes, höchst rühriges und thätiges Volk erziehen. Herodot hat Aegypten treffend ein „Geschenk des Nils" genannt. Um aber des Segens dieses Wohlthäters theilhaftig zu werden, bedurfte es bedeutender geistiger und leiblicher Anstrengung. Der Zusammenhang der befruchtenden Ueberschwemmungen

mit dem Wechsel der Jahreszeiten forderte astronomische und mathematische Kenntnisse, die gehörige Vertheilung des segenbringenden Wassers über das Land mechanische und technische Kenntnisse und Fertigkeiten der mannigfaltigsten Art. Die hierdurch geförderte Gewöhnung an abstractes Denken, verbunden mit dem Bestreben eines dem inneren Gedankenleben zugewandten Volkes, seine Gedanken in treffenden Bildern zu fixiren, trieb zur Erfindung der Hieroglyphenschrift, welche in uralter Zeit schon theilweise in Lautschrift sich verwandelte und in dem sogenannten demotischen Schriftcharakter die ursprünglichen ausgeführteren Bilder in bequeme Zeichen umgestaltete, wenn auch die letzte Umgestaltung in eine reine und für jeden Laut auf ein einziges Zeichen sich beschränkende Lautschrift erst ein Product des Zusammentreffens des semitischen mit dem ägyptischen Geiste ist. Mathematik und Schriftkunde bildeten denn auch die Hauptgegenstände des ägyptischen Unterrichtes. Wie praktisch man namentlich die Anfangsgründe der ersteren der Jugend beizubringen wußte, wird von Plato unter rühmender Anerkennung dargestellt. Die Kunde der eigentlichen Hieroglyphenschrift behielt freilich die Priesterkaste für sich und pflegte sie in ihren Schulen zu Theben, Memphis und Heliopolis. Daß eine solche Kaste von Wissenden in Aegypten sich bildete und in bestimmter Trennung von der arbeitenden Classe fortbestand, auch das hat großentheils in der Natur des Landes seinen Grund, dessen gehörige Bewirthschaftung auf der einen Seite ein angestrengtes und gründliches wissenschaftliches Studium erforderte, bei welchem zur praktischen Ausführung des theoretisch Erkannten keine Zeit mehr blieb, und auf der andern Seite eine so angestrengte körperliche Arbeit, daß diese die mit ihr Beschäftigten zu höherer geistiger Ausbildung nicht kommen ließ. Ebenso natürlich erklärt es sich aus diesen Verhältnissen, daß der Schutz des Landes einer besonderen Kriegerkaste anvertraut wurde und daß die Vertreter der Kunst und technischen Gewerbe sich gleichfalls von den nur mit der Arbeit ihrer Hände Beschäftigten bestimmt sonderten. Aber eben weil die Kasten in Aegypten ein Product dieser natürlichen Verhältnisse waren, war ihre Trennung keine so schroffe, wie in Indien. Die Priester theilten der Kriegerkaste von ihrer Weisheit mit, wobei es freilich ihrem Ermessen anheimgegeben war, das Maß dieser Mittheilung zu bestimmen; auch die Gewerbtreibenden und Künstler wurden in der Kunde der demotischen Schrift so weit als nöthig unterrichtet, und nur bei der Masse des eigentlich arbeitenden Volkes blieb es den Söhnen überlassen, in praktischer Uebung von ihren Vätern das Erforderliche zu erlernen. Der Behauptung Diodors, daß Unterricht in der Gymnastik und Musik bei den Aegyptern nicht erfordert worden sei, steht das Zeugnis desselben Diodor, daß die Söhne der Krieger von ihren Vätern in den Künsten des Krieges geübt worden seien, das des Plato, daß man in Aegypten von Alters her darauf gehalten habe, die Jugend an schöne Formen und guten Gesang zu gewöhnen, ganz besonders aber das authentische Zeugnis der ägyptischen Denkmäler selbst entgegen, auf welchen gymnastische Uebungen und musikalische Aufführungen nicht selten den Gegenstand der Darstellung bilden. Neben dem didaktischen wurde das im engeren Sinne pädagogische Element durch eine strenge Kinderzucht gepflegt, welcher aus der würdigeren und selbständigeren Stellung, deren das weibliche Geschlecht in Aegypten mehr, als in anderen Ländern des Orients, sich erfreute, die wünschenswertheste Milderung erwuchs. Aber wie der ägyptische Thierdienst bezeugt, daß man von der Verehrung des in der Thierwelt sich bethätigenden geheimnisvollen Naturlebens zu der Verehrung des selbstbewußten Geistes sich noch nicht erhoben hatte, wie die menschliche Gestalt in der ägyptischen Kunst noch nicht aus der Verbindung mit der Architektur zu selbständiger Lebendigkeit und Schönheit heraustritt: so sehen wir in Aegypten den menschlichen Geist zwar in dem Bestreben begriffen, aus den Banden des Naturlebens zu voller Freiheit und Selbständigkeit sich emporzuringen, ihn aber, trotz aller gewaltigen Energie, die er aufwendet, das Ziel dieses Strebens noch nicht erreichen. Treffend hat darum Hegel als das sprechendste Symbol des ägyptischen Geistes das Bild der Sphinx bezeichnet, in welchem das mensch-

liche Haupt aus einem Thierleibe hervorwächst: „die ägyptische Sphinx ist, nach einem bedeutungsvollen, bewunderungswürdigen Mythus, von einem Griechen getödtet und das Räthsel so gelöst worden: Der Inhalt sei der Mensch, der freie sich wissende Geist.“ Vgl. Diodor, I, 80 f.; Herodot, II, bes. 79. 166., Plato, de legg. 656 f. — Bunsen, Aegyptens Stellung in der Weltgeschichte. Gotha. 1845. 1856.

Ein auch nur flüchtiger Blick auf das Leben des classischen, zumal des griechischen Alterthums bestätigt die oben gemachte Bemerkung, daß, während im Orient das von den verschiedenen Völkern auf verschiedene Weise göttlich verehrte allgemeine Gesetz der Entfaltung des individuell Menschlichen mehr oder weniger zu einer hemmenden Schranke wurde, dagegen im Occident hinter der freien Entwicklung der Individualität und ihrer mannigfaltigen Anlagen das allgemeine Gesetz zurücktritt, ja das Individuum am Ende sein Recht auf Kosten seiner Pflicht gegen das Allgemeine geltend macht. In Griechenland wurde eine solche Richtung des nationalen Lebens schon durch die Natur des Landes, wenn nicht gefordert, doch mindestens im höchsten Grade begünstigt. Von zahlreichen Höhenzügen zertheilt und an seinen Küsten tief eingeschnitten und mannigfaltig zerklüftet, bot Griechenland für größere oder kleinere, auf eigenthümliche Weise sich entwickelnde selbständige politische Organismen mehr als irgend ein anderes Land den geeigneten Boden dar. Das Klima hindert weder durch zu große Rauheit die freie leibliche und geistige Bewegung, noch läßt es den Körper in tropischer Ueppigkeit erschlaffen; vielmehr ist der Ertrag des Bodens, wenn auch im allgemeinen für das Bedürfnis ausreichend, doch nicht so reich, daß er nicht eine kräftige Aufforderung lassen sollte, der Gunst, welche die buchten- und hafenreiche Küste darbietet, sich zu bedienen und was das Vaterland nicht bietet, aus ferneren Ländern herbeizuführen. Und diesen in der Natur des Landes gelegenen Antrieben zu einer eigenthümlichen, frischen und vielseitigen Ausbildung der leiblichen und geistigen Kräfte seiner Bewohner kommt nun deren eigenes Naturell auf das förderſamste entgegen. Seiner reichen und gewaltigen natürlichen Lebenskraft fehlte es, wiewohl sie zu rascher Entwicklung und früher Reife hindrängte, doch nicht an tüchtiger Ausdauer, mit der Geschmeidigkeit war die Kraft, mit der Beweglichkeit die Stetigkeit in der Verfolgung des Zweckes auf das günstigste gepaart, und in der klaren Empfänglichkeit, mit welcher das herrliche Auge (εὐοφθαλμότατον γὰρ πάντων ἐθνῶν τὸ Ἑλληνικόν. Adamantius, Physiogn. II, 24) den Eindrücken seiner Umgebung erschlossen war, wurde der Grieche zugleich der Aufgaben sich bewußt, in deren Lösung er die Außenwelt selbstthätig zu gestalten suchte. So war alles darauf angelegt, ein Volk zu bilden, welches zwar durch die es umgebende Welt auf das lebendigste und mannigfaltigste angeregt, aber nicht beherrscht und zur Passivität herabgedrückt wurde, sondern in welchem überall die aus dem Banne des bloß Natürlichen sich losringende und dieses beherrschende und lebendig gestaltende freie Selbstthätigkeit des Menschen uns entgegentritt. Allerdings ist auch die griechische Religion, wie alle heidnischen Religionen, ursprünglich von Naturvergötterung ausgegangen. Aber die göttlich verehrten Gegenstände und Kräfte der Natur giengen bald in einen geschlossenen Kreis menschlich gedachter Götter über. Und zwar wurde die natürliche Menschengestalt nicht durch eine plumpe oder abenteuerliche Symbolik entstellt, welche die Macht und Weisheit, die lebenspendende Freundlichkeit, oder die zerstörende Furchtbarkeit der Gottheit mit ihren unzulänglichen Mitteln darzustellen sich abmüht, sondern in idealen Menschengestalten findet die Herrscherwürde und die Anmuth, der richtende und strafende Ernst und die segnende Freundlichkeit, die Kraft und die Schönheit der verschiedenen Gottheiten den vollkommensten Ausdruck, welcher dem Geistigen in sinnlichem Bilde gegeben werden kann. Diese Göttergestalten stellen denn zugleich das Ideal dar, welchem das griechische Leben nachtrachtet. Wie sie selbst, indem in ihnen „das Einzelne zur allgemeinen Weihe“ geführt und das Sinnliche in jedem seiner Theile von einem gestaltenden geistigen Princip durchdrungen ist, zur vollendeten Kunstschönheit erhoben sind; so bil-

det auch für den Griechen das Göttliche und Menschliche, das Geistige und Sinnliche, das Sittliche und Natürliche nicht einen strengen Gegensatz, sondern er sucht und findet in dem individuellen, natürlichen Leben zugleich das allgemeine, göttliche Gesetz. Das wahrhaft Gute erscheint ihm darum nothwendig auch als das Schöne, und die Schönheit wird das Princip, welches die griechische Anschauung und das griechische Leben eigentlich bildet und beherrscht. Charakteristisch für dieses dem Griechen sich ganz von selbst verstehende Ineinander von individueller Freiheit und Gesetz ist die Art, wie er Wesen und Bedeutung des Staates auffaßt. Der Staat ist ihm nicht ein äußerliches Institut, welches nur geschaffen ist, um die subjective Leidenschaft und Willkür des Menschen im Zaum zu halten, sondern er ist die nothwendige, natürliche Form, unter welcher der Mensch den Zweck, ein glückliches und menschenwürdiges Leben zu führen (τὸ ζῆν εὐδαιμόνως καὶ καλῶς. Aristot. Polit. III. 5, 14.), allein erreichen kann; und der Mensch ist von Natur auf das Leben im Staate angewiesen (φανερὸν ὅτι τῶν φύσει ἡ πόλις ἐστὶ καὶ ὅτι ἄνθρωπος φύσει πολιτικὸν ζῶον. Aristot. Polit. I, 1, 9.). Der Mensch kann seine Aufgabe nicht anders erreichen, als unter wechselseitiger Anerkennung, Unterstützung und Ergänzung, im staatlichen Zusammenleben mit andern; und der Staat soll ihm „Befriedigung der höheren geistigen und sittlichen Forderungen, Entwicklung menschlicher Anlagen und Kräfte, Raum und Mittel zu würdigem Handeln und würdigem Lebensgenuß gewähren“ (Schömann): auch das Leben des echten Griechen und des griechischen Staates sollte zu einem Kunstwerke sich gestalten. Wegen dieser dem Griechenthum eigenthümlichen Durchdringung des Sinnlichen und Natürlichen mit dem Geistigen und Sittlichen hat die griechische Kunst ihre höchsten Triumphe gerade im Gebiete der Sculptur gefeiert, wo weder, wie in der Architektur, der spröde Stoff im einzelnen der bewältigenden Idee widerstrebt, noch, wie in der Musik und Poesie, zumal der lyrischen, das subjective Ideal in dem sinnlichen Stoffe vergeblich einen sich mit ihm vollkommen deckenden Ausdruck sucht. Und aus demselben Grunde ist dem griechischen Wesen eine edle Jugendlichkeit eigen, welche gleich weit entfernt ist von knabenhafter Unfertigkeit und roher Willkür, die zum lebendigen Bewußtsein eines höheren Gesetzes noch nicht gekommen ist, wie von der trüben Weisheit des Alters, die das frische und thatkräftige Vertrauen verloren hat, ihre Forderungen auch im Leben verwirklichen zu können. Charakteristisch steht „Achilleus, der poetische Jüngling, am Anfange, und Alexander, der geschichtliche Jüngling, am Schluße der griechischen Nationalgeschichte, beide auch durch ihren frühen Tod als Lieblinge der Götter erwiesen; denn wen die Götter lieben, sagt Menander ganz aus dem Herzen des griechischen Volkes, der stirbt in der Jugend, und wenn der Grieche sich kein traurigeres Loos denken kann, als das des ewig lebenden, aber auch ewig alternden Tithonos, so erklärt dagegen Agathon im platonischen Symposion den Eros für den glücklichsten Gott, weil er der jüngste ist und der schönste.“

Wenn die dichterische Darstellung des mythischen Heroenzeitalters des griechischen Volkes, wie sie uns namentlich in den homerischen Gesängen erhalten ist, auch auf historische Glaubwürdigkeit der einzelnen Thatsachen keinen Anspruch macht, so hat sie doch für die Geschichte der Pädagogik dadurch einen hohen Werth, daß sie uns, und zwar ohne Rücksicht auf die in der geschichtlichen Zeit hervorgetretenen Stammesunterschiede, die Bildungsideale vorhält, welchen das gesammte griechische Volk nachstrebte. Der Centaur Chiron, selbst ein Symbol der „sich aus der Thierheit hervor entwickelnden Menschheit“ (Cramer), ist der Haupterzieher der griechischen Heroenwelt, „der edle Pädagog, der sich zum Ruhm ein Heldenvolk erzog“, als welchen ihn Goethe im Faust, aus dem tiefsten Verständnis des griechischen Geistes heraus, so prächtig wieder belebt hat. Unter seinen Zöglingen stellt vor allen Herakles die gewaltige und ausdauernde Kraft und den unerschütterlichen Mannesmuth dar, welcher in den schwersten Kämpfen sich erprobt und die höchste Krone des Lebens erringt. Und wenn er in den schönen Künsten sich nicht gleich gelehrig zeigte, vielmehr seinen Lehrer Linos mit der

Cither erschlug; so wird dagegen an einem zweiten Zöglinge Chirons, Achilleus, nicht allein die Kraft, sondern auch die Schönheit gerühmt. Er wurde von seinem Pädagogen nicht bloß mit Löwenmark genährt und durch leibliche Uebungen zur Kriegstüchtigkeit erzogen, sondern auch in den Geheimnissen der Arzneikunde und in der Kunst des Citherspieles und Gesanges unterwiesen, und auch seinem andern Erzieher, dem Phönix, wird von Peleus neben der körperlichen die geistige Ausbildung des Sohnes zur Pflicht gemacht, damit dieser „wohlberedt in Worten sei und rüstig zu Thaten" (*μύθων τε ῥητῆῤ ἔμεναι, πρηκτῆρά τε ἔργων*, Il. IX, 443). In der That stellt ihn auch die Ilias dar, wie er die Laute schlägt und dazu singt von den rühmlichen Thaten der Männer (Il. IX, 186 ff.), und wenn Homer von seinen übrigen Helden, abgesehen von dem Citherspieler Paris, ähnliche Kunstfertigkeit nicht ausdrücklich rühmt, so zeigt doch der unter Flöten- und Saitenspiel von dem Hymenäos begleitete festliche Tanz der Jünglinge (Il. XVIII, 293), der Threnos, welcher bei Bestattung der Helden (Il. XXIV, 720), und der Päan, welcher bei der Siegesfeier ertönt (Il. XXII, 391), der Gesang, womit die Weiber ihre Arbeit am Webstuhle (Od. VI, 61. X. 220), und das Linoslied, womit Knaben die Weinlese begleiten, wie dem Griechen das geistige Leben, welches in der Kunst sich offenbart und durch sie genährt wird, als ein unentbehrliches und sich von selbst verstehendes Element eines menschenwürdigen Daseins galt. Einen breiteren Raum nimmt allerdings bei Homer die Darstellung der körperlichen Uebungen und Künste des Wagenrennens, Laufens, Ringens, Springens, Speer- und Diskuswerfens, des Faust- und Waffenkampfes ein (vgl. namentlich Il. XXIII, 259 ff. und Od. VIII, 120 ff.)., Aber nach allem bisher Bemerkten treten doch schon aus der Schilderung der Urzeit uns die beiden Grundelemente der griechischen Bildung, die die gesammte geistige Bildung zusammenfassende *μουσική* und die *γυμναστική*, entgegen, in welchen der Grieche zu allen Zeiten die Hauptfactoren der Erziehung erkannte, und durch deren Aneignung er dem Ziele vollendeter Männlichkeit, der *καλοκἀγαθία* nachstrebte, auf das auch Peleus seinen Sohn hinweist, indem er ihm als pädagogisches Symbolum den Grundsatz mitgiebt, „immer der Erste zu sein und vorzustreben vor Andern" (*αἰὲν ἀριστεύειν καὶ ὑπείροχον ἔμμεναι ἄλλων*, Il. XI, 784). Uebrigens haben wir es als ein Bild nicht bloß idealer, sondern wirklicher Zustände anzusehen, wenn die homerischen Gedichte, zumal in den Kreisen des Familienlebens, die Persönlichkeit selbst und ihre unmittelbare Beziehung zu anderen Persönlichkeiten bestimmter hervortreten lassen. Ein solches Verhältnis entspricht in der That dem einfachen, patriarchalischen Leben der Urzeit, während in dem ausgebildeten Leben des Volkes durch die Institute und Normen des Staates das persönliche Element mehr zurückgedrängt wird, Stände, Geschlechter und Alter bestimmter von einander geschieden werden, und insbesondere der Mann durch seinen politischen Beruf dem eignen Hause mehr entfremdet wird. Wie willkürlich auch der Herr über Diener und Sklaven verfügen konnte: in Wirklichkeit nimmt doch das Verhältnis zwischen Herr und Diener nicht selten den Charakter einer wohlthuenden patriarchalisch-vertraulichen Innigkeit und Gemüthlichkeit an. Und ähnliches gilt von dem Verhältnis zwischen Ehegatten. Wenn auch das starke Geschlecht die Pflicht unbedingter ehelicher Treue, welche den Frauen zugemuthet wurde, für sich selbst nicht kannte, sondern dem Manne neben der rechtmäßigen und ebenbürtigen Gattin noch Kebsweiber und Sklavinnen gestattet waren und er durch außerehelichen Geschlechtsverkehr nicht die eigne Ehe brach, sondern etwa nur die des Mannes, dessen Gattin er verführt hatte; so treten uns doch in den Ehen von Odysseus nnd Penelope, Hektor und Andromache u. a. eheliche Verhältnisse von hoher Innigkeit und Reinheit entgegen, durch welche den Frauen zugleich ein bedeutenderer Einfluß gesichert wurde, als sie ihn in der späteren Zeit besaßen, und aus welchem insbesondere auch ein inniges Verhältnis zwischen Eltern und Kindern, der treuesten elterlichen Fürsorge auf der einen und pietätsvoller Dankbarkeit und Ehrfurcht auf der andern, hervorgehen mußte. An Belegen dafür sind die homerischen Gesänge reich; und es genügt hier an das rührende Gebet

Hektors für sein stammelndes Söhnlein (Il. VI, 476 ff.) und an die Klage der Mutter zu erinnern, daß dieses in dem Vater seine Stütze werde verlieren müßen; an die Klage mancher fallenden jungen Krieger, daß sie den lieben Eltern den Dank für ihre treue Sorge nun nicht mehr werden erstatten können (Il. IV, 463; XVII, 300); an Priamus, welcher das Herz des Achilleus zuletzt durch die Erinnerung an Peleus rührt (Il. XXIV, 487 ff.), und endlich auch daran, wie es Hesiod als ein Hauptzeichen der hereinbrechenden verderbten Zeit ansieht, daß dann weder die Eltern um die Kinder sich kümmern, noch diese jenen die schuldige Ehrfurcht erweisen werden. (*Ἔ. κ. Ἡ.* 180 ff.)

In der geschichtlichen Zeit tritt die persönliche Auctorität hinter dem Gesetze des ausgebildeteren Staatslebens zurück, mit welchem auch die griechische Religion auf das innigste verflochten ist. Für den Griechen, welcher alles vom menschlichen Standpuncte aus ansieht und darum auch seine Götter durchaus menschlich gestaltet, war es eine innere Nothwendigkeit, das göttliche Gesetz in unmittelbarster Verbindung mit den menschlichen Ordnungen des Lebens zu denken, und so wird ihm das Gesetz seines States eigentlich das allgemeine Gesetz, in dessen Dienst das Individuum eintreten muß, um darin auch erst sein eigenes wahres und höheres Leben zu finden. Je mehr dadurch der griechische Staat selbst ein pädagogisches Institut im höchsten Sinne wurde, desto eher konnte er einzelner äußerer pädagogischer Veranstaltungen entrathen. Die zahlreichen einzelnen staatlichen Organismen Griechenlands stehen nun aber unter dem überall in der geschichtlichen Zeit des selbständigen Griechenthums sich geltend machenden Stammesunterschiede, innerhalb dessen wieder der Gegensatz zwischen dem dorischen und jonischen Stamme als der alle kleineren Unterschiede beherrschende hervortritt; denn auch die in der Mitte stehenden äolischen Stämme lehnen an den einen oder den andern der beiden Hauptstämme sich an. Für unseren Zweck genügt es, die dorische und die jonische Erziehung durch Darstellung der Erziehung Spartas und Athens, als der bedeutendsten Repräsentanten beider Stämme, in ihren wesentlichen Eigenthümlichkeiten zu charakterisiren.

Im allgemeinen kann man sagen, daß in der dorischen Erziehung das dieselbe beherrschende allgemeine Gesetz des Staates die freie Bewegung des Individuums in höherem Grade, als in der jonischen, beschränkt. Wenn hiernach die Grundrichtung des dorischen Stammes derjenigen der orientalischen Völker sich anzunähern scheint, so ist zu beachten, daß es nicht ein über dem menschlichen Leben waltendes göttliches Gesetz, sondern eben das in dem menschlichen Staatsleben selbst herrschende Gesetz ist, auf welches auch der Grieche dorischen Stammes sein ganzes Leben bezieht. Die Grundverschiedenheit zwischen der spartanischen und athenischen Erziehung aber weiß ich nicht besser zu formuliren, als indem ich an die Art mich anschließe, wie Herbart die beiden Hauptaufgaben der Erziehung in der Begründung der „Charakterstärke der Sittlichkeit“ einerseits und in „der Vielseitigkeit des Interesse“ andererseits gefunden hat, und indem ich demgemäß die spartanische Erziehung als eine vorzugsweise auf die Charakterstärke der Sittlichkeit, die athenische als eine vorzugsweise auf die Vielseitigkeit des Interesse gerichtete Erziehung bezeichne. In der dorischen Stammesart lag weniger die lebhafte und den Geist mannigfaltig anregende Empfänglichkeit für die Eindrücke der Außenwelt, als die in sich gesammelte selbstthätige Kraft, begleitet von dem Streben, die Umgebung zu beherrschen. Zur Ausbildung dieser Eigenthümlichkeit bieten nun die äußeren Verhältnisse, welchen die dorischen Einwanderer gerade in Lakonien begegneten, die reichste Gelegenheit. Nachdem ihre Stammesgenossen in Argos, Messenien u. a. O. in den Besitz des Landes sich gesetzt und damit den Boden zu ruhigerer politischer Entwicklung gefunden hatten, hatten die Dorier in dem schwerzugänglichen lakonischen Gebirgslande von dem Mittelpuncte aus, welchen sie in Sparta gewonnen hatten, mit der alten achäischen Bevölkerung namentlich im Süden des Landes noch Jahrhunderte lang um dessen Besitz zu kämpfen. Die Anfänge Spartas haben dadurch Aehnlichkeit mit denen Roms: der Schutz und die Befestigung des Staates im

Kampf mit seinen Feinden wurde der eigentliche Staatszweck und die vollendete Wehrhaftigkeit die vornehmste Tugend des Bürgers. Auf dieses Ziel wirkte die spartanische Erziehung hin, deren Grundsätze auf Lykurg zurückgeführt werden, welcher sie wiederum aus Kreta bezogen haben soll. Dort nämlich hatte in der insularen Abgeschlossenheit die Stammeseigenthümlichkeit der eingewanderten Dorier sich besonders rein erhalten, und sie hatte eine Erziehung geschaffen, welche zwar bis zum 17. Jahre den Knaben dem elterlichen Hause ließ, aber doch auch diese häusliche Zucht unter staatliche Aufsicht stellte und von dem genannten Jahre des Zöglings an zu einer Staatspädagogik im vollsten Sinne wurde und stets ihr Hauptabsehen auf die tüchtige Wehrhaftigkeit des heranwachsenden Geschlechts richtete. Gemäß dem Grundsatze nun, daß wer andern auf wirksame Weise befehlen will, erst selber gehorchen gelernt haben muß, erkannten die Spartiaten, daß ihre Stadt die Herrschaft nach außen nur dann erringen und behaupten könne, wenn sie, nach dem Ausdrucke des Simonides (Plutarch, Agesil. c. 1), als die „Männerbezwingerin" (δαμασίμβροτος) vor allem nach innen sich bewähre, indem „sie durch ihre Sitte die Bürger den Gesetzen gehorsam und unterwürfig macht und wie Pferde von Jugend auf bezähmt." Selbstbeherrschung also und, da das Gesetz für dieselbe der Staat giebt, Gehorsam gegen die Gesetze des Staates ist das eigentliche Princip der spartanischen Erziehung. Es ist nur eine Folge dieses Princips, daß man durch Nüchternheit und Standhaftigkeit in Ertragung von Schmerzen der lüsternen sinnlichen Begierde, durch Schweigsamkeit und Anhalten zu wohlbedachter und bündiger Rede der geistigen Zerfahrenheit und einem bequemen Sichgehenlassen, durch Uebung zur List der geistigen Trägheit, durch anhaltende und anstrengende leibliche Uebungen der Weichlichkeit und Schwäche zu steuern suchte. Solche Gewöhnung zur Selbstbeherrschung erzog zugleich die kriegstüchtigen Männer, welche fähig waren, über andere zu herrschen. Der Staat aber hielt die Erziehung von ihren ersten Anfängen an unter seiner unmittelbaren und strengsten Obhut. Schon bei Schließung der Ehen wurde auf die Erzielung kräftiger Kinder Bedacht genommen. Hagestolze wurden dem allgemeinen Hohn preisgegeben, auch zu späte Verheirathung wurde gestraft, unfruchtbare Ehen wurden geschieden, oder es wurde dem mit einer jungen Frau verheiratheten älteren Manne ein jüngerer und kräftigerer Ersatzmann beigesellt. Wenn in anderen Staaten Griechenlands der Wille des Vaters darüber zu entscheiden hatte, ob ein neugeborenes Kind am Leben erhalten werden solle oder nicht; so hatte in Sparta eine aus den Aeltesten der Phyle gebildete Commission diese Entscheidung zu treffen, und auf Befehl derselben mußten schwache, gebrechliche und misgestaltete Kinder an den Aussetzungsplätzen am Taygetus (ἀποθέται) verschmachten. Das gesunde und lebenskräftige Kind wurde allerdings bis zum 7. Lebensjahre der häuslichen Pflege überlassen, doch war auch die häusliche Zucht vom Gesetze des Staates und der dadurch bedingten Sitte beherrscht, welche eine andere, als eine derbe und kräftigende Pflege, nicht würde geduldet haben. Mit dem 7. Jahre aber wurde der Knabe völlig unter die von dem Paidonomen geleitete Erziehung des Staates gestellt. Er wurde nun einer Rotte (ἴλη) von Gleichalterigen zugetheilt, deren mehrere eine Schaar (ἀγέλη, spart. βοῦα) bildeten. In diesen Abtheilungen und unter der Leitung ihrer Vorsteher, sowie unter der lebhaften und anregenden Theilnahme der Bürger wurden nun täglich die Uebungen im Laufen, Springen, Ringen, Diskus- und Speerwerfen vorgenommen. Daneben wurde, um den Körper abzuhärten, Nahrung und Kleidung auf das Nothdürftigste beschränkt. Die Knaben trugen weder Schuhe, noch Kopfbedeckung, vom 12. Jahre an auch im Winter nur ein Oberkleid, und mußten sich mit bloßem Heu, Stroh und Schilf zum Lager begnügen. Alljährlich aber wurden sie am Altar der früher mit Menschenopfern versöhnten Artemis Orthia bis aufs Blut gegeißelt. Das 18. Jahr galt als die Grenze des Knabenalters, mit dem 20. war der Jüngling zum regelmäßigen Heeresdienst verpflichtet, um dann mit dem 30. in die Zahl der Männer aufgenommen zu werden. Gründete er jetzt auch, wie es Regel

war, einen eigenen Hausstand, so mußte er doch nach wie vor an den täglichen gemeinschaftlichen Mahlzeiten und regelmäßigen gymnastischen Uebungen theilnehmen und in den gemeinsamen Schlafstellen der Männer seiner Abtheilung seine nächtliche Ruhe suchen. Der Zweck, dem Staate ein kräftiges Geschlecht zu erziehen, würde aber nur halb erreicht worden sein, wenn nicht auch die weibliche Jugend im wesentlichen zu derselben Abhärtung und zu denselben Uebungen, wie die Knaben und Jünglinge, wäre angehalten worden. Wenn letzteres auch der Natur der Sache nach in besonderen Abtheilungen und an abgesonderten Uebungsplätzen geschah, so vereinigten sich doch auch Knaben und Mädchen zu gemeinsamen öffentlichen Turnspielen und Wettkämpfen, welche in hohem Grade zur Erweckung des lebendigsten Wetteifers dienen mußten, wie denn der freiere Verkehr, welcher zwischen beiden Geschlechtern stattfand, es auch zur Folge hatte, daß der junge Mann in Sparta mehr als in andern Staaten Griechenlands seine Gattin nach wirklicher persönlicher Zuneigung wählte. Dieser Sorgfalt, welche die Spartaner in ihrer Weise auch auf die weibliche Erziehung verwandten, hatten sie es zu verdanken, daß die spartanischen Frauen als die kräftigsten und schönsten in Griechenland gepriesen wurden; und wenn diese Sorgfalt zunächst auch nur dem äußeren Staatszweck dienen sollte, welchen die ganze spartanische Erziehung im Auge hatte, so hängt doch mit ihr die ausgezeichnete Stellung zusammen, welche das weibliche Geschlecht gerade in Sparta einnahm. In Athen begnügte sich der freie Mann damit, die als seiner unwürdig geltenden Handwerksarbeiten und kleinen häuslichen Dienste nur von sich fern zu halten, während er sein Weib daran theilnehmen ließ. In Sparta nahm die freie Bürgerin, wie an männlichen Uebungen, so auch an diesen Vorrechten der Männer Theil, und sie genoß als die freie Herrin des Hauses, zunächst bei ihrem Gatten und ihren Söhnen, eine Achtung, welche in dem übrigen Griechenland ihres Gleichen nicht hat. Aus keinem anderen griechischen Gemeinwesen werden so viele Züge weiblicher Tugend und weiblicher Seelengröße berichtet, wenn auch diese Größe zu gutem Theile gerade darauf beruht, daß die Gattin und die Mutter hinter der Spartanerin selbstverläugnend zurücktrat. Daß der spartanische Staat, seinem Hauptzweck entsprechend, von seinen Angehörigen zunächst und hauptsächlich gymnastische Ausbildung forderte, und daß in der That hinter derselben die geistige oder musische Bildung zurücktrat, das ergiebt sich aus dem bisherigen von selbst. Gleichwohl sind die Spartaner keineswegs jene rohen Kraftmenschen gewesen, als welche sie wohl auch uns in unseren Knabenjahren hin und wieder sind dargestellt worden, um gegen die moderne Verweichlichung ein heilsames Gegengewicht zu üben. Schon daß von den regelmäßigen Uebungen der Faustkampf und die Fechtübungen in voller Rüstung (Hoplomachie) ausgeschlossen waren, hatte seinen Hauptgrund gewiß darin, daß in jenem die rohe Kraft, in diesen die unmittelbare Beziehung auf die Praxis die Entfaltung der Schönheit nicht zu ihrem vollen Recht kommen ließ; denn auch der Spartiate kannte kein höheres Gebet, als daß die Götter ihm auch das Schöne zu dem Guten geben möchten (διδόναι τὰ καλὰ ἐπὶ τοῖς ἀγαθοῖς καὶ πλέον οὐδέν). Die Musik wurde als ein Mittel zu ernster Sammlung und harmonischer Stimmung des Gemüthes hochgehalten, weshalb weichlich tändelnde und leichtfertig aufregende Weisen aus Sparta verbannt waren und in Verbindung mit dem Tanze, namentlich der von dem Kreter Thaletas eingeführten Pyrrhiche, einem Waffentanze, welcher alle Arten des Angriffs und der Vertheidigung darstellte, diente sie dazu, jeden einzelnen als Glied eines Ganzen sich verhalten und fühlen zu lehren. Dem Umstande, daß auch die Kunst des Gesangs hauptsächlich in Verbindung mit diesen gymnastischen Uebungen getrieben wurde, mag es zum Theil zuzuschreiben sein, daß in Sparta nur die lyrische Dichtkunst zu einer selbständigen Entwicklung kam, während die epische Poesie, obgleich Lykurg die homerischen Gesänge zuerst aus Kleinasien nach Griechenland gebracht haben soll, keine besondere Pflege fand und das Drama über possenhafte Volksbelustigungen nicht hinauskam. Der bildenden Kunst der Dorier aber, wenn sie auch von der Anmuth jonischer Kunst-

werke fern blieb, fehlte doch in den Schöpfungen ihrer Sculptur und Architektur die ruhige und imponirende Schönheit der Würde nicht. Je weniger nun aber die spartanische Erziehung es auf eigentlich wissenschaftlichen Unterricht abgesehen hatte, desto eher konnte sie besondere öffentliche Lehrer und Unterrichtsanstalten entbehren. Wenn Isokrates den Spartanern nachsagt (Panath. c. 83), daß sie nicht einmal lesen lernten, so mag das eine rhetorische Uebertreibung sein; jedenfalls aber bekümmerte sich der spartanische Staat um diesen Unterricht nicht, sondern überließ es jedem einzelnen, wie viel oder wenig von literarischen Kenntnissen er sich anzueignen für zweckmäßig hielt. Wie der Spartaner für das öffentliche Leben erzogen wurde, so wurde er auch durch das öffentliche Leben erzogen, in welchem jeder mündige Staatsbürger dem unmündigen als ein Erzieher gegenüberstand und in seinem pädagogischen Einfluße von den Eltern selbst unterstützt, nicht, wie es heutzutage zu geschehen pflegt, durch engherzige und eifersüchtige elterliche Eitelkeit beschränkt wurde. Aus dieser Stellung, welche in Sparta der Mann zu den heranwachsenden Knaben und Jünglingen einnahm, gieng jenes dem griechischen Leben so charakteristische Verhältnis hervor, welches in dem Worte Knabenliebe eine leider sehr misverständliche Bezeichnung gefunden hat. Seiner durchaus reinen Grundlage nach bestand es in nichts anderem, als in dem innigen Verhältnis zwischen einem Manne (εἰσπνήλας, der Begeisternde) und zwischen einem Knaben oder Jünglinge (ἀΐτας, der Hörende), wobei jener zu diesem sich hingezogen fühlt durch die vielversprechenden Keime von Schönheit und Tugend, welche er hier warnimmt und welche er dann zu entwickeln trachtet, dieser in jenem das nachahmungswürdige Vorbild vollendeter männlicher Schönheit und Tugend in begeisterter Zuneigung verehrt. Der wechselseitig Jung und Alt anregende Wetteifer, welcher aus diesem Verhältnisse hervorgehen mußte, tritt uns recht unmittelbar in dem Wechselgesange entgegen, welcher den bei der großen Festfeier der Karneien abgehaltenen Festreigen begleitete. Da sang der Chor der Greise: „Wir waren junge Männer einst voll Muth und Kraft", worauf die Männer antworteten: „Wir aber sind es; hast du Lust, erprob es nur", und endlich die Knaben und Jünglinge einfielen: „Wir aber werden künftig noch viel besser sein." Man ersieht aus diesem allen, daß Sparta keineswegs der seine Angehörigen nur zur Kriegstüchtigkeit auf rohe Weise zurichtende Soldatenstaat gewesen ist, als welcher er nicht selten angesehen worden ist, und es ist ein großes Verdienst von Otfried Müller, daß er im Gegensatze zu der herrschenden unbilligen Herabsetzung des dorischen Wesens gegen das athenische, welche unserer einseitig intellectualistischen, ästhetischen und literarischen Bildung so nahe liegt, eben auf den die Dorier auszeichnenden Vorzug der gewaltigen Charakterstärke der Sittlichkeit, welche gleichwohl den griechischen Schönheitssinn nicht verläugnete, energisch hingewiesen hat. Nachdem aber so nach dieser Seite hin der Wahrheit ihre Ehre geworden ist, wird man um so ruhiger auch die Schwächen der spartanischen Erziehung sich eingestehen dürfen. Sie gehen sämmtlich aus der einseitigen Beziehung des gesammten individuellen Lebens auf den Staatszweck hervor. Die Bildung der einzelnen bleibt unverkennbar durch diese Einseitigkeit beschränkt. Auch bei Betrachtung des auf den ersten Blick so würdigen Bildes, welches das spartanische Familienleben bietet, wird man durch die Absichtlichkeit verstimmt, mit welcher das Staatsgesetz in die Ordnung des Hauses sich eindrängt und die innigsten und heiligsten Beziehungen zwischen den Ehegatten und zwischen Eltern und Kindern auf das gröblichste verletzt. Und wenn der spartanische Staat in der Zeit seiner Blüte und Kraft vor allen andern Staaten Griechenlands auf eine Aristokratie im edelsten Sinne d. h. auf eine Herrschaft der Besten, angelegt zu sein scheint; so artet diese Aristokratie zuletzt in eine Herrschaft einzelner aus, welche die Vortheile ihrer Stellung selbstsüchtig und genußsüchtig misbrauchen und damit auch den übrigen ein böses Beispiel geben, durch dessen Befolgung, ähnlich wie in den letzten Zeiten der römischen Republik, ein die alte Hingebung des einzelnen für das Wohl des Ganzen und alle zusammenhaltende sittliche Kraft des Staates zerstörender Zersetzungsproceß

eingeleitet wird. Nicht einmal so anständig wie Athen zu fallen, hat das tiefgesunkene Sparta verstanden.

Wenn man in den Wolken des Aristophanes (v. 955 ff.) liest, wie der „Sprecher der Rechtlichkeit" die alte athenische Erziehung schildert, welche einst die „Marathonkämpfer" groß gezogen hatte, wie er die Abhärtung und Mäßigkeit der damaligen Jugend preist, ihre Kraft und Gewandtheit, ihre Freude an den schlichten und ernsten Weisen der alten vaterländischen Lieder, ihre Bescheidenheit und Sittsamkeit und namentlich ihre Pietät gegen die Eltern und ihre Ehrfurcht vor dem Alter überhaupt; so glaubt man vielmehr ein Bild der spartanischen Erziehung vor Augen zu haben. Gewiß hatte auch mit dieser die Erziehung in Athen, wie sie vor den Zeiten der Perserkriege war, eine größere Aehnlichkeit; in und nach diesen erst hat die Eigenthümlichkeit des athenischen Wesens recht bestimmt sich hervorgebildet, und gerade in der Zeit, welcher der Dichter das der Art und Weise der dorischen Gegner so ähnliche Bild seines alten Athens als beschämenden Spiegel vorhält, hatte der athenische Geist unter dem Einfluße des perikleischen Zeitalters seine volle Größe und schönste Blüte entfaltet. Wenn dieser nun auch nur eine Seite des griechischen Wesens darstellt, welche die andere zu ihrer Ergänzung bedarf, und wenn es darum natürlich ist, daß ein ernster Patriot, um das rechte Gleichgewicht zu erhalten und eine verderbliche Einseitigkeit zu verhüten, auf diese andere Seite mahnend hinweist, so bleibt der ruhigen geschichtlichen Betrachtung doch die Aufgabe, die athenische Erziehung in ihrem eigenthümlichen Wesen und Werthe darzustellen. Als ihre charakteristische Eigenthümlichkeit haben wir die vorherrschende Pflege der Vielseitigkeit des Interesse und die damit zusammenhängende freiere Bewegung der Individualität bezeichnet. Dieser letzteren ist es zuzuschreiben, daß, während der spartanische Staat ein aristokratischer blieb, die aristokratische Verfassung des alten Athen, durch die solonische Timokratie und die Tyrannis der Pisistratiden hindurch, allmählich zur Demokratie sich entwickelte. Was diese sein sollte, nämlich in der That eine auf freie Mitwirkung aller Bürger gegründete Herrschaft der Besten, das wird in der Leichenrede, welche Perikles bei Thukydides hält (II, 35—46) auf authentische Weise dargestellt. „Wir leben," heißt es da, „unter einer Verfassung, die nicht eine Nachbildung auswärtiger Gesetze ist; vielmehr sind wir selbst manchen ein Muster, als daß wir andern nachahmten. Unsere Verfassung trägt den Namen Demokratie, weil sie nicht zum Vortheile von wenigen, sondern der Mehrzahl eingerichtet ist. Denn bei besonderen Rechtshändeln genießen alle gleichmäßig das gleiche Recht; was aber die öffentlichen Würden betrifft, so wird jeder nach dem guten Rufe, den er in einem Fache behauptet, und nicht sowohl als Mitglied einer besonderen Classe, sondern nach seiner Tüchtigkeit bei Staatsgeschäften hervorgezogen: auch ist niemand wegen der Armut durch Unscheinbarkeit des Ranges gehindert, dem Staate, wenn er es vermag, Nützliches zu leisten. In freisinnigem Geiste handeln wir in der Verwaltung des Staates und in der täglichen Lebensweise .... Ferne von lästiger Strenge im besonderen Verkehre, lassen wir uns im öffentlichen vornämlich durch ehrerbietige Scheu von gesetzwidrigen Handlungen zurückhalten, aus Gehorsam sowohl gegen die jedesmal bestehenden Obrigkeiten, als gegen die Gesetze, zumal solche, die zum Schutze der Gekränkten aufgestellt sind, oder welche, wiewohl ungeschrieben, in der öffentlichen Meinung (wenn sie verletzt sind) entehren. Ueberdies haben wir so manche Erholungen von den Lebensmühen dem Geiste bereitet, durch gesetzliche Veranstaltungen von Kampfspielen und jährlichen Opfern und durch gefällige Einrichtung des häuslichen Lebens, deren tägliche Ergötzlichkeit den traurigen Ernst verscheucht. Wegen der Größe unserer Stadt wird aus allen Landen alles bei uns eingeführt, und davon ist die Folge, daß der Genuß der Güter anderer Gegenden uns eben so geläufig ist, wie der Genuß der hiesigen Erzeugnisse .... Wir lieben das Schöne, doch mit mäßigem Aufwande; wir lieben die Wissenschaften; doch ohne durch sie weichlich zu werden .. Um meine Ansicht in wenige Worte zu fassen, behaupte ich: unser Staat ist nicht nur im ganzen

eine Schule für Hellas, sondern auch im einzelnen vermag, wie ich glaube, ein Mann aus unserer Mitte seine Person für mancherlei Fächer tüchtig und doch zugleich in hohem Grade gewandt und mit Anmuth zu zeigen... Ein solches Vaterland ist es also, für dessen Besitz, den sie sich mit Recht nicht rauben lassen wollten, diese Männer den edlen Tod in der Schlacht gestorben sind." Mit vaterländischem Stolze wird hier, zwar nur in stillschweigendem, aber darum nicht minder deutlichem Gegensatz gegen Sparta das Wesen des athenischen Staates geschildert. Sehr bezeichnend wird von dem Gedanken ausgegangen, daß Athen sein Gesetz nicht anderswoher bekommen habe. Es ist eben das Gesetz des athenischen Geistes selbst, welches darum auch nicht beschränkend und durch äußeren Zwang, sondern befreiend und leitend wirkt. Einem jede Bürger gestattet es active Theilnahme an den öffentlichen Angelegenheiten; und wenn es sich von selbst versteht, daß jeder einzelne Interesse hat für das Wohl des Ganzen und als lebendiges Glied ihm dient, so kann ihm um so eher in seinem Privatleben freie Bewegung gestattet werden. Die Rücksicht auf das Nützliche hat den Sinn für das Schöne zum Begleiter, jedem guten Keime, der in dem Menschen liegt, wird Raum und Förderung zur Entfaltung gegeben, und was Tüchtiges geleistet wird, soll von dem Hauche der Anmuth verklärt sein. Je mehr ein solches Leben und eine solche Bildung aus dem innersten Wesen des Volkes hervorgieng, desto weniger brauchte es gegen das Fremde sich abzuschließen und desto eher durfte es sich die Kraft zutrauen, mit einer auf der gesammten Lebensrichtung ruhenden Tapferkeit seine Eigenthümlichkeit auch im Kampfe mit solchen zu bewahren, welche, wie Perikles sagt, durch die Erziehung in einer mühseligen Uebungsschule von frühester Jugend auf sich „etwas mannhaftes anzueignen suchen". Unter dem Einflusse einer solchen Auffassung der Lebensaufgaben mußte die Erziehung zu Athen einen wesentlich anderen Charakter annehmen, als die zu Sparta. Zwar hatte man den Werth, welchen eine menschliche Persönlichkeit als solche hat, auch in Athen noch nicht hinlänglich schätzen gelernt, um die im Alterthum sehr allgemeine Unsitte zu beseitigen, welche die Bestimmung über Leben oder Nichtleben eines neugebornen Kindes von der Rücksicht auf den Staatszweck abhängig machte, wie denn selbst ein Philosoph wie Plato die Abtreibung der noch nicht lebensfähigen Leibesfrucht als ein erlaubtes Mittel zur Verhütung der Uebervölkerung hat vorschlagen können. Aber während in Sparta der Staat über das Leben der Neugeborenen verfügte, war in Athen diese Verfügung ein Recht des Vaters, und es läßt sich darum annehmen, daß von diesem Rechte nicht gerade häufig zum Verderben des Kindes Gebrauch gemacht worden ist; auch weist die Erwähnung von Erkennungszeichen (γνωρίσματα), welche man den ausgesetzten Kindern mitgab, darauf hin, daß die Eltern, welche sich ihrer entledigt hatten, auf mitleidigere Seelen rechneten und rechnen durften, die sich der verlassenen annehmen würden. Dem in die elterliche Pflege genommenen Kinde aber gestattete die häusliche Erziehung, in welche das Gesetz des Staates sich nicht unmittelbar einmischte, eine freiere Bewegung. Zeugnis dafür sind uns die zahlreichen Namen von Kinderspielen, deren gerade mit Beziehung auf die athenische Jugend Erwähnung geschieht; und wenn die spartanische Kinderwelt auf den Pythagoreer Archytas warten mußte, damit er ihr die Kinderklapper erfinde, so beweisen dagegen die athenischen Spiele, der Ball (σφαῖρα), der Reif (τροχός), der Kreisel (στρόμβος, στρόβιλος, βέμβιξ), die Schaukel (αἰώρα, πέταυρον), Gerade und Ungerade (ἀρτιάζειν), Blindekuh und Fangspiele von mancherlei Art (ἀποδιδρασκίνδα, ὀστρακίνδα) u. s. w., durch ihre Gleichartigkeit mit den Kinderspielen aller Zeiten und Orten, daß in Athen der wie eine Naturkraft wirkende und darum Gleichartiges hervorbringende frische Kindersinn seine schöpferische Thätigkeit frei hat gebrauchen dürfen (Plato, legg. VII, p. 794: παιδιαὶ δ' εἰσὶ τοῖς τηλικούτοις αὐτοφυεῖς, ἃς ἐπειδὰν ξυνέλθωσιν, αὐτοὶ σχεδὸν ἀνευρίσκουσι). Der göttliche Plato aber verschmähte nicht, als ein echter Athener auf den pädagogischen Werth der kindischen Spiele, zumal als bedeutsames Vorzeichen des

Charakters des künftigen Mannes, aufmerksam zu machen. Daß ein jeder Athener für die Unterweisung seiner Kinder in den beiden Grundelementen aller griechischen Bildung, der Musik und Gymnastik, sorge, war allerdings vom Gesetze vorgeschrieben, und wenn die Befolgung dieser Vorschrift im allgemeinen der Einsicht der Eltern überlassen werden konnte, so wußte doch in besonderen Fällen der Staat, in früheren Zeiten durch den Areopag, ihr Geltung zu verschaffen. Im Vergleich mit Sparta wurde nun in Athen der musischen Erziehung eine ungleich größere Sorgfalt zugewendet. Oeffentliche Schulen in unserem Sinne gab es freilich dafür auch hier nicht; aber zahlreiche Privatlehrer boten dem Publikum ihre Dienste in ihren Schulen an, in welche wohlhabendere Eltern ihre Kinder auch wohl durch einen mit deren Aufsicht betrauten Sklaven, den Paidagogos, begleiten ließen. Der Unterricht begann in der Regel im 7. Jahre mit der Unterweisung im Lesen, Schreiben und Rechnen in der Schule des Grammatikus oder Grammatistes und gieng bald zur Lectüre ausgewählter Abschnitte aus den epischen und didaktischen Dichtern über. Die Bekanntschaft mit der lyrischen Poesie wurde durch den später sich anschließenden musikalischen Unterricht im engeren Sinne vermittelt, welcher die Zöglinge den Gesang mit dem allgemeinen Normalinstrument, der Cithara, begleiten lehrte, während eigentliches Virtuosenthum als eines freien Mannes unwürdig galt, welchem die Musik hauptsächlich als ein ethisches Mittel zur Herstellung der Eurhythmie und harmonischen Stimmung seines Inneren dienen sollte. Auch die Gymnastik sollte nicht zu den Kunst- und Kraftstücken virtuoser Athletik befähigen, noch unmittelbar dem Zwecke der Kriegstüchtigkeit dienen, vielmehr betrachtete man sie als ein Mittel, die Gesundheit, Kraft und Schönheit des Leibes allseitig zu entwickeln, überzeugt, daß dieser dann auch zur Erfüllung der Forderungen des praktischen Lebens sich am sichersten geschickt und rüstig zeigen werde, und wie wenig man in dieser Ueberzeugung sich täuschte, beweist der Ausspruch des Pindar (Nem. V, 49), daß man die besten Lehrer der Athletik doch in Athen suchen müße. Zur öffentlichen und ermunternden Darlegung der Resultate der musischen, wie gymnastischen Erziehung gaben dann die festlichen Spiele und Aufzüge, an welchen Attika so reich war, wie kein anderer griechischer Staat, namentlich die jährliche Feier der Panathenäen, die beste Gelegenheit. Vom Staate angestellte Lehrer aber gab es für die Gymnastik so wenig, wie für die Musik, sondern die Paidotriben, welche den Knaben zuerst in die gymnastische Zucht nahmen, und die Gymnasten, welche dieselbe zu vollenden hatten, waren Privatlehrer, die je nach Umständen einen größeren oder kleineren Kreis von Zöglingen um sich versammelten. Dagegen standen die meist von einzelnen patriotischen Männern gegründeten Paläſtren und Gymnasien (Akademie, Lykeion und Kynosarges), deren jene Lehrer sich bedienten, allerdings unter der Obhut des Staates, welcher auch durch Bestimmungen wie die, daß die tägliche Schulzeit nicht vor Sonnenaufgang beginnen und nicht über Sonnenuntergang hinaus sich ausdehnen dürfe, daß die Lehrer Männer von reifem Alter, über vierzig Jahre, sein und daß die Schulen von keinem Erwachsenen, der nicht selbst bei dem Unterrichte mitzuwirken habe, besucht werden sollen, Zucht und Ordnung aufrecht zu halten bemüht war. An den eigentlichen Jugendunterricht, welcher mit dem 16. Jahre beendet war, schloß noch ein zweijähriger Uebungscursus für die Jünglinge in den Gymnasien sich an, worauf sie wehrhaft und militärpflichtig wurden. Wenn nun aber der Natur der Sache nach unbemittelte Eltern ihre Knaben schon vor der Beendigung des Jugendunterrichts der Schule entnahmen, um ihrer Hülfe in ihrem häuslichen und geschäftlichen Leben sich zu bedienen und sie selbst ein sie nährendes Geschäft erlernen zu lassen; so setzten dagegen wohlhabende Jünglinge ihre Ausbildung noch weit über das 18. Jahr hinaus fort, indem sie in den Kenntnissen und Fertigkeiten des Krieges und des Friedens bei Fachlehrern weitere Unterweisung suchten, zu welchem Zwecke die Gymnasien namentlich auch den Rhetoren und Sophisten ihre Räume öffneten. Weniger günstig muß das Urtheil über die weibliche Erziehung in Athen ausfallen. Die ausgezeichnete Stellung, welche die Spar-

taner ihren Frauen einräumten, glaubten die Athener als ein Weiberregiment (γυναικοκρατία) verhöhnen zu dürfen, und bei ihnen war allerdings die Hausfrau nicht die δέσποινα, sondern in der That die Dienerin des Hauses und des Mannes, von dessen persönlicher Wohlgesinntheit es abhing, ob ihr Verhältnis so günstig sich gestaltete, wie Xenophon im Oekonomicus (c. 7) das der Gattin seines Ischomachus darstellt. Mädchenschulen gab es nicht, und es blieb der Sitte des einzelnen Hauses überlassen, den Töchtern noch einen über die gewöhnlichen häuslichen Arbeiten hinausgehenden geistig bildenden Unterricht zu Theil werden zu lassen, was in der Regel gewiß nicht geschah. Abgesehen von ihrer Theilnahme an den öffentlichen Festlichkeiten, waren die Hausfrauen von der Geselligkeit der Männer ausgeschlossen, die ihr Bedürfnis nach einem auch in geistiger Beziehung anregenden Verkehr mit dem anderen Geschlechte vielmehr mit gebildeten Hetären befriedigten. Daß auch die Knabenliebe in Athen früher und schlimmer, als in Sparta, ausartete, hängt mit dieser Vernachlässigung des weiblichen Geschlechtes unverkennbar zusammen. Die athenischen Philosophen wollten die Hauptschwäche der Spartaner und den Hauptgrund ihres Falles darin erkennen, daß sie die Tapferkeit und nicht die Weisheit an die Spitze ihres Staates gestellt und demgemäß auch bei ihrer Erziehung auf Gymnastik höheren Werth, als auf die geistige Bildung, gelegt hätten. Aber wenn jene Philosophen doch auf die tüchtige Mannhaftigkeit ihrer dorischen Rivalen, als auf ein heilsames Gegengewicht gegen die in Athen mehr und mehr einreißende Verweichlichung und Zerfahrenheit, hinweisen, so gestehen sie damit selbst zu, daß auch in ihrer Weisheit das rechte Heil- und Rettungsmittel nicht lag, und man wird vielmehr sagen müßen, daß gerade in der vorwiegenden intellectualistischen und ästhetischen Richtung, in einer Vielseitigkeit der Interessen des Geistes, welcher eine gleichmäßige Charakterstärke der Sittlichkeit nicht die Wage hielt, die Schwäche des athenischen Wesens bestand; wenn schon diese Geistesrichtung eine Fülle von Werken der Literatur und Kunst, von Kenntnissen und Anschauungen zurückließ, vermöge deren Athen sammt der von ihm ausgegangenen Bildung des alexandrinischen Zeitalters, nachdem ein selbständiger athenischer Staat längst zu existiren aufgehört hatte, noch die Lehrerin seiner Sieger geblieben ist. Ein Perikles, ein Plato, oder ein Demosthenes würde sich freilich der Stellung geschämt haben, welche die „griechischen Schulmeister" zu Rom inmitten der römischen Welteroberer einnahmen.

Der Verfall des griechischen Wesens hatte einen andern Grund, aus welchem, nach verhältnismäßig kurzer Blüte, das Verderben Athens wie Spartas hervorgehen mußte: „er war eben durch das primitive Wesen der Religion selbst veranlaßt" (Schömann *). Wenn die gemeinsame Eigenthümlichkeit aller heidnischen Religionen darin besteht, daß sie eben Naturreligionen sind, daß sie dem Geschöpfe anstatt dem Schöpfer dienen, so steht allerdings die griechische Religion auf der höchsten Stufe dieser Naturreligionen, weil sie die Gottheit wenigstens unter der Gestalt desjenigen Geschöpfes verehrt, welches vermöge seiner geistigen Natur die Krone der gan-

*) Das unparteiische Urtheil, welches dieser anerkannte Philologe ausspricht (vgl. Das sittlich-religiöse Verhalten der Griechen in der Zeit ihrer Blüte. Greifswald. 1848, S. 16), ist von besonderem Werth: „Eine Naturreligion, deren Götter von Hause aus etwas andres, als reinsittliche Wesen waren, ein Cultus, der vielfältig alles andere eher als sittliche Ideen hervorrief, eine Mythologie, auf dem Boden der Naturreligion entstanden, und dann vorzugsweise von einer mehr künstlerischen als religiösen Interessen dienenden Poesie ausgebildet, alles dies schmeichelte zu sehr den unsittlichen Trieben und Neigungen, als daß nicht hätte eintreten sollen, was der Apostel Paulus sagt: „sie wurden dahin gegeben in ihrer Herzen Gelüste und in Unreinigkeit. Diesen sittlichen Verfall des Heidenthums kann und wird kein Unbefangener leugnen, noch seine Quelle verkennen. Er war eben durch das primitive Wesen der Religion selbst veranlaßt: seine Spuren zeigen sich deßwegen, wenn auch vereinzelt, doch schon früh, bis er zuletzt immer größer und immer allgemeiner und eine Rettung nur durch den Untergang des Heidenthums und die Bekehrung zu der ihm principiell entgegengesetzten Religion des Geistes möglich ward."

zen Schöpfung bildet. Als ein rein geistiges Wesen aber wird die Gottheit auch hier nicht verehrt, sondern sie bleibt an das natürlich Menschliche gebunden. Auch ihr Wille steht nicht über dem menschlichen als ein höchstes allgemeines Gesetz von unantastbarer Heiligkeit, sondern er ist selbst von menschlicher Begierde und Sünde verunreinigt. Und das Leben, welches aus dieser religiösen Anschauung erwächst, strebt nicht einem Gottesreiche zu, zu welchem vermöge ihrer geistigen Natur alle Menschen berufen sind, sondern es sucht seine Vollendung im menschlichen Staate, wie dieser unter den Voraussetzungen der Nationalität und sonstiger äußerer Bedingungen sich gestaltet. Wie kräftig, schön und mannigfaltig sich auch die verschiedenen menschlichen Anlagen im Griechenthum entwickelt haben: für das wahrhaft Allgemein-Menschliche, insofern dieses auf der allen Menschen gemeinsamen geistigen Natur und auf ihrer damit zusammenhängenden Bestimmung beruht, den wahren Gott „zu suchen, ob sie ihn wohl finden und fühlen möchten“, hat es so wenig ein Verständnis, als es für den Begriff „Menschheit“ auch nur ein Wort hat. Daraus erklärt sich denn die Verkennung des Werthes und des Rechtes der Persönlichkeit als solcher, welche uns in der Behandlung der neugeborenen Kinder und des weiblichen Geschlechtes bereits entgegengetreten ist, die inhumane Verachtung, mit welcher der Aristokratismus der Bildung auf die arbeitende Classe und ihre banausische Thätigkeit herabsah, und insbesondere der Umstand, daß die Sklaverei, wenn auch im einzelnen Falle noch so mild, doch immerhin den dunklen Hintergrund bildet, von welchem die vielgepriesene Herrlichkeit des antiken Lebens sich abhebt. Und in dieser Gebundenheit des Geistes an das Natürliche in dessen factischem Zustande, welche den Geist zur vollkommen reinen, klaren und sicheren Erkenntnis seiner Aufgabe und zur vollkommen freien Verfolgung derselben nicht kommen ließ, liegt denn auch der eigentliche Grund des Verfalls des Griechenthums. Den heidnischen Völkern des Orients, welche, indem sie blinde Naturkräfte als ihre Götter verehrten, zu lebendigerem Bewußtsein und Gebrauch der Freiheit des Geistes nicht kamen, war es durch seine geistige Klarheit, Kraft und Beweglichkeit überlegen; vollständig aber war auch bei ihm der Geist von dem Banne des Natürlichen nicht befreit. An dem Anfange der Welt stand dem Griechen nicht die Weisheit und Allmacht eines selbstbewußten Schöpfers, sondern die chaotische Materie, welche auch in Platos System noch ihre Selbständigkeit n e b e n der Gottheit behauptet, und aus welcher die als freie geistige Wesen gedachten Götter erst allmählich sich losringen, um gleichwohl niemals völlig befreit zu werden von „der Aehnlichkeit unseres sündigen Fleisches“. Weil das materielle Leben das erste gewesen war, mußte es naturgemäß auch das letzte sein. Nachdem man die Versöhnung zwischen dem Göttlichen und Menschlichen einmal auf falschem Wege zu suchen angefangen hatte, indem man das Göttliche in das natürlich Menschliche herabzog, mußte nach einem kurzen Traum der Herrlichkeit das höhere Gesetz in willkürlichen Gelüsten immer mehr untergehn und endlich jener Zustand der Zügellosigkeit eintreten, welchen Paulus im 1. Capitel des Römerbriefes mit so ergreifender Wahrheit schildert und mit solcher Tiefe auf seinen letzten Grund zurückführt. Und zwar war es den Athenern vorbehalten, diese letzte Consequenz der griechischen Geistesrichtung zu ziehen, während in Sparta durch die straffere Handhabung des Gesetzes des Staates die persönliche Willkür noch länger in Schranken gehalten wurde, freilich nur, um auch hier am Ende Zustände entstehen zu lassen, welche durch die Art, wie die Berechtigten ihre Stellungen selbstsüchtig ausbeuteten, an die Corruption der Despotenstaaten des Orients erinnern. In Athen artete die individuelle Freiheit mehr und mehr in jene egoistische Ungebundenheit aus, über welche schon bald nach dem perikleischen Zeitalter bittere Klage geführt wird. Auch war es nicht so ohne allen Grund, wenn man mit solchen bedenklichen Neuerungen Sokrates in Verbindung brachte und ihn beschuldigte, daß er neue Götter lehre; denn in der That erscheint in ihm dieselbe Emancipation des Subjects von äußeren gesetzlichen Normen nur von ihrer Lichtseite, die in dem Leben des Volkes von ihrer Schattenseite sich offenbart. Wenn Sokrates in der Selbsterkenntnis und in dem

bewußten selbständigen Wollen des Subjectes den Grund aller Weisheit und alles sittlichen Handelns erkannte und den objectiven göttlichen Mächten das Daimonion in der eigenen Brust substituirte, so sprach sich darin die richtige Erkenntnis von der Unzulänglichkeit des der griechischen Weltanschauung und dem griechischen Leben zu Grunde liegenden Princips aus, und er selbst entgieng durch die ihm eigene sittliche Größe den gefährlichen Consequenzen seines eigenen Princips. Für minder reine und kräftige Naturen aber mußte die Appellation an das subjective Wissen und Gewissen ein Freibrief für die subjective Willkür werden. So blieb denn als Resultat der griechischen Weisheit zuletzt die an der Erkenntnis aller Wahrheit verzweifelnde Frage: „Was ist Wahrheit?" übrig, und die einst an Göttern zu reich gewesen waren, mußten endlich einen Altar erbauen „dem unbekannten Gott". Ein Größerer aber als Sokrates mußte kommen, um ihnen diesen unbekannten wahren und lebendigen Gott zu offenbaren und dem menschlichen Herzen, diesem trotzigen und verzagten Ding, den rechten Halt zu geben, durch welchen es vom Dienste des vergänglichen Wesens befreit und in die wahre Versöhnung mit Gott aufgenommen wird. — Vgl. Hochheimer, System der griechischen Erziehung. Göttingen 1785. 88. — Groß, die Erziehungswissenschaft nach den Grundsätzen der Griechen und Römer. Ansbach 1808. — F. Jacobs, Erziehung der Hellenen zur Sittlichkeit. Vermischte Schriften. 3. Thl. — O. H. Jäger, die Gymnastik der Hellenen in ihrem Einfluß aufs gesammte Alterthum und in ihrer Bedeutung für die deutsche Gegenwart. Eßlingen 1850. — Krause, Geschichte der Erziehung und des Unterrichts bei den Griechen, Etruskern und Römern. Halle 1851. S. 1—194. — Becker, Charikles, I, S. 20 ff. — Wachsmuth, Hellenische Alterthumskunde. Halle 1846, II, S. 340—384. — C. F. Hermann, Lehrbuch der griechischen Privatalterthümer. Heidelberg 1852, §. 33—37. — Schömann, Griechische Alterthümer. I. Berlin 1855, S. 55 ff., 108 ff., 256 ff., 501 ff. — Bernhardy, Grundriß der griechischen Literatur, I. Halle 1852, S. 33—118. — Chr. Petersen, Das Gymnasium der Griechen nach seiner baulichen Einrichtung. Hamburg 1858. — Pädagogische Aussprüche und weitläufigere Ausführungen aus den Schriften der griechischen Classiker selbst giebt A. H. Niemeyer in den „Originalstellen griechischer und römischer Classiker über die Theorie der Erziehung und des Unterrichts". Halle und Berlin 1813, S. 1—144.

Auf die pädagogischen Theoretiker, namentlich Plato und Aristoteles, näher einzugehen, darf um so eher den bezüglichen besonderen Artikeln überlassen werden, als ihre pädagogischen Systeme einen praktischen Einfluß auf die nationale Erziehung der Griechen nicht geübt haben. Vgl. über sie außer Cramer a. a. O. (II, S. 289—409. 414—499): A. Kapp, Platos Erziehungslehre. Minden und Leipzig 1833; dess. Aristoteles Staatspädagogik. Hamm 1837, und R. Geier, Ueber Erziehung und Unterricht Alexanders des Großen. Halle 1848. — Dagegen hatte eine recht eigentlich pädagogische Bedeutung jener Männerbund, welcher an Pythagoras Namen sich anschließt. Er blühte namentlich in Kroton in Unteritalien, und strebte, neben männlich ernster Bildung des Geistes namentlich die Gymnastik fördernd, einen idealisirten Dorismus an.

Die Weltherrschaft, welche Alexander erstrebt hatte und in welcher die Selbständigkeit der einzelnen griechischen Stämme und Staaten untergieng, zerfiel gleich wieder nach dem Tode des großen Königs: ein so individualistisch angelegtes Volk, wie das griechische, war zur Herstellung und Behauptung einer Universalherrschaft nicht gemacht. Besser war dazu das römische Volk angelegt. Wir haben bereits der ähnlichen Verhältnisse gedacht, welche der Stadt Rom so gut wie dem alten Sparta die Aufgabe stellten, eine „Männerbändigerin" zu werden, und für Verfolgung dieser Aufgabe lag in dem römischen Charakter eine noch weit kräftigere Förderung, als in dem spartanischen. Bei den Griechen waren die Thätigkeiten des Verstandes und des auf einen bestimmten äußeren Zweck gerichteten Willens stets von der lebhaftesten Empfäng-

lichkeit des Gefühls und von der schöpferischen Thätigkeit der Phantasie begleitet, und jene Thätigkeiten wurden dadurch vor einseitiger Vordringlichkeit bewahrt. Eben dadurch entstand jenes harmonische Gleichmaß des griechischen Charakters, welches dem Wahren und Guten den Reiz der Schönheit beifügt und den Griechen nicht bloß an der Erreichung bestimmter Zwecke, sondern an der Entfaltung des Lebens selbst seine Freude haben ließ. Im römischen Charakter dagegen wiegen der Verstand, welcher bestimmte Zwecke feststellt und den Mitteln zur Erreichung derselben nachforscht, und der Wille, welcher diesen Zwecken dient, entschieden vor. Wenn die natürliche Energie des Willens und der Thatkraft das römische Volk schon von selbst antrieb, seine Herrschaft immer weiter auszudehnen, so wurde diese unter verständigster Zurathehaltung der geeignetsten Mittel stets wachsende Ausdehnung je mehr und mehr auch zu einer äußeren Nothwendigkeit, weil nur durch sie der gewaltsam erworbene Besitz sicher gestellt werden konnte. Der generalisirende Verstand der Römer aber fand in der Individualität der verschiedenen Völker eben so wenig ein Hindernis, sie einer Gesammtherrschaft zu unterwerfen, als er sich, nach Art der griechischen Stämme, in einem durch das eigene Volksthum begrenzten und nur dessen organische Entfaltung erstrebenden Staatsleben befriedigt fühlen konnte. So war das römische Volk recht eigentlich auf die Weltherrschaft angelegt. Hatte es diesem Ziele schon von seinen ersten Anfängen an instinctiv zugestrebt, so lernte es immer mehr mit bestimmtem Bewußtsein seiner Göttin, der Fortuna Populi Romani, vertrauen, deren „alles zum römischen Schwerpuncte hindrängende" Macht auch von Griechen, wie Polybius und Plutarch, bewundert wurde: und Virgil hat den weltgeschichtlichen Beruf seines Volkes bündig und treffend in dem Verse ausgesprochen: „Tu regere imperio populos, Romane, memento!" Wenn den Griechen das Streben nach Schönheit eigenthümlich ist, so ist dagegen dem das ganze Leben durch Beziehung auf bestimmte Zwecke mit männlichem Ernste zusammenhaltenden römischen Wesen die Würde, die gravitas, charakteristisch. In der Religion bevölkerte nicht eine reiche und schöpferische Phantasie den Himmel mit zahlreichen, in individueller Eigenthümlichkeit lebenden und wirkenden idealen Göttergestalten: die Götter der Römer waren mehr Personificationen abstracter Begriffe, die zu den einzelnen Zwecken des wirklichen Lebens in der unmittelbarsten Beziehung standen. Keinem irgend bedeutsamen Ereignisse und Verhältnisse in der Arbeit des Krieges und in der Ordnung des Friedens, im Gebiete des Ackerbaues und der Viehzucht, der Erzeugung, Geburt und Erziehung, fehlt es an seiner Repräsentation in der Götterwelt, während andererseits die Geister der Verstorbenen durch gehörige Verwaltung der Sterbeceremonien als schützende Laren wieder in das Haus zurückgeführt wurden. Bilder kannte der römische Gottesdienst ursprünglich nicht, sondern man wandte sich unmittelbar an die unsichtbaren Götter, und diese thaten in bestimmten, von Sachverständigen erbetenen und gedeuteten Zeichen und Aussprüchen ihren Willen kund. Durch die stete Rücksicht aber auf eine hinter allen Verhältnissen des wirklichen Lebens stehende Geisterwelt kam in das römische Leben eine eigenthümliche fromme Scheu, eine ernste Religiosität, wie sie kaum bei einem anderen Volke der vorchristlichen Welt sich findet. Der römische Staat war nicht, wie der griechische, ein freier sittlicher Organismus, in welchem das allgemeine Gesetz das individuelle Leben des einzelnen lebendig durchdringt, und es sich von selbst versteht, daß der einzelne nur in der Gemeinschaft mit diesem Gesetze sein wahres Leben sucht und findet; sondern der römische Staat ist ein Rechtsstaat, dessen über dem individuellen Leben waltendes abstractes Gesetz die mehr negative Aufgabe hat, die die Rechtssphäre eines andern verletzenden Ausschreitungen der einzelnen zurückzudrängen und zu verhindern. Zu einer freien und allseitigen selbständigen Ausbildung der schönen Kunst sind die Römer niemals gelangt, am wenigsten in der bildenden Kunst; und auch in der Poesie haben nur die Dichtgattungen, in welchen der nüchterne Verstand und der die menschlichen Schwächen belachende oder strafende Witz sich freier ergehen darf, also die Komödie, das Lehrgedicht und die Satire, eine selb-

ständigere und eigenthümliche Entwicklung gefunden. Und so ist denn auch die **Erziehung** nicht von dem Streben nach der ihren Werth in sich selbst tragenden Schönheit einer mannigfaltigen und kräftigen Entwicklung der individuellen Anlagen, sondern durchaus von der Rücksicht auf die Zweckmäßigkeit beherrscht. In ihrer auf Abhärtung und Unabhängigkeit von weichlichen Bedürfnissen abzielenden rauhen Strenge der kindlichen Zucht erinnert die römische Erziehung an die dorische und an die altgriechische Erziehung überhaupt (mihi puero modica una fuit tunica et toga, sine fasciis calceamenta, equus sine ephippio, balneum non quotidianum, alveus rarus. Varro.); aber es gieng dort nicht, wie hier, der Zucht die freie körperliche Uebung zur Seite. Von dieser behielt der Militärstaat nur so viel bei, als zur Propädeutik des Krieges und zu den Zwecken der Diätetik paßte. Uebungen mit nacktem Körper und absichtslose Wettkämpfe in Ringerschulen widersprachen dem Gefühl des Römers; dafür gab er der anstrengenden, auf militärische Gewandtheit berechneten Gymnastik des Reitens und Schwimmens, der Jagd und Handhabung des Wurfgeschosses einen weiten Spielraum" (Bernhardy). Musik und Tanz schienen mit der geziemenden Würde des Römers und mit dem seinen bestimmten Zwecken dienenden Zurathehalten von Kraft und Zeit sich nicht zu vertragen. Was man aber bei der geistigen Ausbildung im Auge hatte, das spricht Cicero (De rep. I. 20) bündig aus, wenn er auf die Frage: „Quid esse igitur censes discendum nobis?" die Antwort giebt: „Eas artes, quae efficiant, ut usui civitati simus." Wenn der finstere Ernst der Aegypter finden wollte, daß die Athener immer Kinder seien, so war dagegen auch die Kindheit des Römers schon von dem männlichen Ernste beherrscht, welcher das gesammte Leben auf ernste Lebenszwecke bezog und in dieser Richtung auch auf die Erziehung der Kinder von den ersten Anfängen ihres Lebens an die größte Sorgfalt zu verwenden gebot. Die Bemerkung Quintilians, daß der Grund der Untüchtigkeit eines Menschen weit mehr in der mangelhaften Erziehung, als in dem Fehlen der natürlichen Anlage zu suchen sei, entspricht ganz der römischen Auffassung (I, 1. 2. 3.: „— — in pueris elucet spes plurimorum, quae dum emoritur aetate, manifestum est, non naturam defecisse, sed curam. Praestat tamen ingenio alius alium. Concedo; sed ut plus efficiat aut minus, nemo tamen reperitur, qui sit studio nihil consecutus. Hoc qui providerit, protinus ut erit parens factus, acrem quam maxime curam spei futuri oratoris impendat).

Bei seiner dem äußeren Leben zugewandten, durchaus praktischen Richtung hatte jedoch auch der Römer eine Stätte, auf welcher das Gemüth sein inneres Leben entfalten und dieses Lebens froh werden konnte; und diese Stätte ist das **römische Haus** mit seinem Familienleben, welches nirgends sonst in der vorchristlichen Welt in gleicher Innigkeit, Reinheit und Würde uns entgegentritt. „Die Familieneinheit stellt sich äußerlich und bezeichnend im atrium dar, wo der Mann Clienten empfing und Rath ertheilte, die Hausfrau ihren Arbeiten oblag, die Sammlung der Ahnenbilder in unmittelbarster Anschauung den Ruhm des Geschlechts vergegenwärtigte" (Bernhardy). Vor allem und ganz besonders in Bezug auf die Erziehung, erweist sich hier die ausgezeichnete Stellung und der Einfluß der römischen Frau als höchst bedeutend. Die dem Princip nach unbeschränkte eheherrliche Gewalt des pater familias wurde durch die der Hausfrau zuerkannten bestimmten Rechte wesentlich ermäßigt. Bei keinem andern heidnischen Volke wurde das eheliche Verhältnis mit solcher Strenge als ein monogamisches festgehalten. Der Concubinat, welcher ursprünglich, gleich dem stuprum, als ein unsittliches Verhältnis angesehen wurde, wurde erst spät (im 8. Jahrh. n. Erb. Roms) gesetzlich concessionirt, aber auch geregelt und der Makel der Unsittlichkeit blieb immer an ihm haften. So konnte neben dem pater familias, welcher als Oberkönig und Oberpriester des Hauses galt, auch die mater familias als die ehrwürdige Priesterin im Hause walten, und in der Erziehung ihrer Kinder erkannte sie ihren wichtigsten und heiligsten Beruf. Wie sie in diesem wirkte, das können wir nicht besser darstellen, als mit den Worten des Verfassers des dem Tacitus zugeschriebenen Dialogs de claris oratoribus,

welcher auf ähnliche Weise, wie Aristophanes in den Wolken, die Erziehung der alten und die der neuen Zeit einander gegenübergestellt hat. „Gleich von Anfang," heißt es dort (c. 28), „wurde einem jeden sein Sohn, von einer keuschen Mutter geboren, nicht in der Zelle einer bezahlten Wärterin, sondern im Schoß und am Busen der Mutter erzogen, deren höchster Ruhm es war, dem Hause vorzustehn und den Kindern zu dienen. Zugleich wurde eine verwandte Matrone ausersehen, deren erprobten und tadellosen Sitten man jeden Sprößling der Familie anvertraute und in deren Gegenwart es als eine Sünde erschien, schändliche Reden zu führen, oder Gemeinheiten zu begehen. Und nicht allein die Arbeiten und ernsten Beschäftigungen, sondern auch die Erholungen und Spiele der Knaben leitete sie mit einer gewißen Heiligkeit und frommen Scheu." Auch nachdem die Sitte, der Hülfe von Ammen und Wärterinnen sich zu bedienen, bei deren Wahl man jedoch in den älteren Zeiten mit großer Sorgfalt verfuhr, überhand genommen hatte, galt das „in gremio matris educari" einem echten Römer noch für einen großen Ruhm. Dem Walten der Frauen lag es vorzugsweise ob, in dem Hause die für den ernsten römischen Familiensinn so charakteristische Mahnung Juvenals zur Geltung zu bringen: „Nil dictu foedum visuque haec limina tangat, intra quae puer est!" und auch dem Vater und älteren männlichen Hausgenossen die Warnung zuzurufen: „Maxima debetur puero reverentia!" und „Peccaturo obstet tibi filius infans." So verwalteten die Frauen, ernst und bescheiden, den Dienst der eigentlichen Schutzgöttinnen des altrömischen Hauses, der castitas, der Reinheit und Züchtigkeit, welche von allem sich fern hält, was den Göttern misfällig ist, und der pietas, der auf wechselseitiger Achtung, Dankbarkeit und Liebe beruhenden frommen Pflichterfüllung, und die Kraft des Mannes beugte sich vor ihrem priesterlichen Walten. Es ist charakteristisch, daß zwei politische Umwälzungen in der Geschichte Roms, die Vertreibung der Könige und der Sturz der Decemvirn, auf Angriffe auf die weibliche Ehre, als auf ihre Veranlassungen, zurückgeführt werden; und ein Beispiel des Einflusses, welchen die Mutter auf die Erziehung der Söhne ausübt, von solcher Hoheit, wie es Cornelia, die Mutter der Gracchen, darbietet, wird man bei andern Völkern des Alterthums vergeblich suchen. Zugleich beweist gerade dieses Beispiel, wie die römische Hausfrau von einer sehr umfassenden Theilnahme an der wissenschaftlichen Bildung der Männer keineswegs ausgeschlossen war, wenn sie auch in der Regel gerade in der Erhaltung der ehrenfesten altväterlichen Zucht und Sitte im häuslichen Kreise ihren Beruf fand.*) Die Sache des Vaters war es nun, dafür Sorge zu tragen, daß auf dem von der Mutter gepflegten Grunde der castitas und pietas die virtus hervorwachse, durch welche der Mann in dem Leben künftig sich bewähren sollte. Im Begriff der patria potestas, mit welcher der römische pater familias als unumschränkter Herr in seinem Hause schaltete, lag allerdings auch das Recht, ein neugeborenes Kind auszusetzen; doch war dies durch die Sitte dahin gemildert worden, daß er durch 5 Nachbarn konstatiren lassen mußte, daß das Kind ein partus deformis sei, und die pietas, welche mit ihrem festen und heiligen Band das Herz des Vaters an sein Kind knüpfte, wird die Anwandlung, von jenem Rechte Gebrauch zu machen, überhaupt nur selten haben aufkommen lassen, vielmehr ihn gelehrt haben, in seinen Kindern sein höchstes Glück und in ihrer rechtschaffenen Erziehung seinen höchsten Ruhm zu finden (At illa laus est magno in genere et in divitiis maximis, Liberos hominem educare generi monumentum et sibi. Plautus). Wie die Gegenwart des Sohnes dem Vater eine stete Mahnung zur Tugend war und wie deshalb die Römer in der alten Zeit nur in Begleitung ihrer erwachsenen Söhne in Gesellschaft zu gehen pflegten, so stand dem Sohne im elterlichen Hause, neben den ehrwürdigen Ahnenbildern, das Vorbild des Vaters ermunternd vor Augen. Und nicht

*) Noch Cicero macht (De Orat. III. 12) darauf aufmerksam, wie bei den Frauen insbesondere die alte Reinheit und Einfachheit der Sprache sich erhalten habe, während die von Griechenland überkommene Bildung bei vielen Männern in geschmacklose Ausländerei ausartete.

bloß im Hause konnte er schon als Knabe Zeuge von der politischen Thätigkeit des Vaters sein, sondern er hörte dem öffentlichen Vortrage politischer Gedächtnisreden mit zu und sang die Lieder mit, in welchen bei Gastmählern das Andenken verdienter Männer gefeiert wurde. Die kategorischen Imperative der Zwölftafelgesetze prägte er sich frühe ein, und es war sein Stolz, den Vater in die Senatssitzungen begleiten zu dürfen. Hatte dann der Jüngling mit dem 16. Jahre etwa die toga praetexta mit der toga virilis vertauscht, so schloß er sich dem Gefolge eines ausgezeichneten Staatsmannes an, um so in das öffentliche Leben, in die Gesetze der staatlichen Ordnung und in die Kunst der Staatsverwaltung tiefer eingeführt zu werden. Im Kriege, wie im Frieden, fehlte es ihm nie an der sorgfältigsten Ueberwachung von Seiten des Vaters oder anderer erfahrener Männer. So gesellte sich der Achtung vor der väterlichen Auctorität die Achtung vor der Auctorität der Gesetze des Staates und ihrer Vertreter, und wenn dann der junge Mann in die selbständige Verwaltung eines öffentlichen Amtes eintrat, so geschah es mit einer auf dem Bewußtsein, daß er heilige Pflichten zu erfüllen habe, beruhenden ernsten Gesinnung und mit einer im öffentlichen Leben selbst bereits gewonnenen Erfahrung.

Die verständige, zur Abstraction geneigte Richtung des römischen Geistes bringt es mit sich, daß in Rom der Unterricht neben der Erziehung eine selbständigere Stellung und Pflege gefunden hat, als dies in Griechenland der Fall war. Den Elementarunterricht im Lesen, Schreiben und Rechnen besorgten die literatores (ludi magistri, grammatistae), welche zu diesem Zwecke Privatschulen errichteten; denn vom Staat gegründete Unterrichtsanstalten kannte das alte Rom so wenig, als Griechenland. Die erste Erwähnung einer solchen Privatschule findet sich bei Livius aus Anlaß der Erzählung von des Appius Claudius Attentat auf Virginia (III, 44: Virgini venienti in forum — ibi namque in tabernis literarum ludi erant — minister decemviri libidinis manum iniecit. 305 n. Erbauung Roms); aber erst zwei Jahrhunderte später wird als erster Schulmann Spurius Carvilius genannt. Daß jene Elementarlehrer ihren Unterricht durch fleißigen Gebrauch des Stocks wirksam zu machen suchten, bethätigt der durch Horaz unsterblich gewordene plagosus Orbilius. Derselbe Orbilius aber wußte auch schon ein ganzes Buch über die Leiden zu schreiben, welche ein Lehrer durch die Nachläßigkeit und Eitelkeit der Eltern zu erdulden habe, und er beweist zugleich, daß die Neigung der Eltern, den Lehrer ihrer Kinder anständig zu lohnen, mit ihren Prätensionen keineswegs gleichen Schritt hielt, denn er mußte bis in sein Greisenalter hinein sich mit einem elenden Dachstübchen behelfen (Sueton, de illustr. gramm. c. 9.). Aus der Schule des Literatoren giengen die Knaben in die des Grammaticus über, welcher sie mit den Regeln der Grammatik und des prosaischen und poetischen Stils bekannt machte und diesen Unterricht bei der ausgebreiteteren Lectüre und schriftlichen Ausarbeitungen in Anwendung brachte. Den Knaben aus reicheren Familien wurde ein gebildeter und zuverläßiger Sklave als Pädagogus (comes, custos, rex, rector) zugesellt, welcher eine viel würdigere und wichtigere Stellung einnahm, als seine gleichnamigen Berufsgenossen in Griechenland, und seinem Zögling bis in das 20. Lebensjahr, im Krieg, wie im Frieden, als treuer Begleiter und als eine mit ausgedehnter Disciplinargewalt ausgerüstete wahre pädagogische Auctorität zur Seite stand. Den bereits mit der toga virilis bekleideten Jüngling endlich geleitete auf seinem Wege in das Staatsleben hinein sachgemäs der Unterricht des Rhetoren, da ja die öffentliche Rede das Hauptmittel der staatsmännischen Wirksamkeit war. In der That zielte schon alles, was der Knabe von Grammatik und Stilübungen, von prosaischer und poetischer Lectüre trieb, auf die Bildung zum Redner, diesen letzten Endzweck aller geistigen Bildung des Römers, hin; und es ist so bezeichnend, daß die vollkommenste Didaktik, welche Rom und das Alterthum überhaupt uns hinterlassen hat, die Institutionen Quintilians, nichts anderes sind als eine, freilich im großen Stil angelegte und ausgeführte Rhetorik. Die angeführten Hauptstufen und Hauptformen des

römischen Jugendunterrichts erhielten sich, so lange der römische Staat bestand, wie sehr auch im Laufe der Zeit der sie ausfüllende Inhalt sich mehrte und veränderte. Die wesentlichste Mehrung und Veränderung erfuhr der Unterrichtsstoff durch das vom Anfange des 7. Jahrhunderts n. Erbauung Roms an immer stärker werdende Hereinfluten der griechischen Literatur. Zu Schulbüchern, auf deren Herstellung der praktische Verstand der Römer von Anfang an eine besondere Sorgfalt verwendet hatte, hatte früher neben den Versen des Ennius die lateinische Odyssee des Livius Andronicus dienen müßen (Horaz, Epp. II, 1, 69); jetzt bildeten griechische Texte die Hauptgrundlage des Unterrichts, und man wird es aus didaktischen Gründen nur billigen können, wenn Quintilian den eigentlich grammatischen Unterricht nicht von der lateinischen, sondern von der griechischen Sprache aus will angefangen wissen. Aber auch für die ganze Stellung der Wissenschaft und Kunst im römischen Leben war deren Entstehung aus dem Auslande bedeutsam. Hatte schon die durchaus teleologische Richtung des Unterrichts bei den Römern es zu einer wahrhaft freien künstlerischen und wissenschaftlichen Bildung und zu einem organischen Zusammenwachsen von Kunst und Wissenschaft mit dem innersten Leben des Volkes nicht kommen lassen, so wurde beiden das Heraustreten aus dieser äußerlichen Stellung noch ganz besonders dadurch erschwert, daß sie eben selbst nur von außen in Rom importirt waren. Dem Römer erschien ein von keiner andern Absicht, als von dem Streben, die Wahrheit zu suchen, geleitetes speculatives Denken und eine freie künstlerische Production nicht, wie dem Griechen, als wesentliche Elemente des nationalen Lebens selbst, sondern er erkannte in ihnen nur ein opus superadditum, einen zwar sehr erfreulichen, aber nicht gerade nothwendigen Schmuck des Lebens und das anständigste Mittel zur Erholung von den Geschäften des Staates, in welchen der Mann seinen eigentlichen Beruf zu suchen hatte. Die Beschäftigung mit Wissenschaft und Kunst erhielt daher in Rom den Charakter einer für die bevorzugten Kreise der Gesellschaft bestimmten geselligen Bildung und einer aus Büchern geschöpften Gelehrsamkeit, und sie entfaltete in dieser Richtung in dem 1. Jahrhundert des Kaiserreichs ihre schönste Blüte. Aber auf dieser Höhe der römischen Bildung mehren sich auch schon die Zeichen des Verfalls der Zucht. Ernstere Schriftsteller klagen über die Gewissenlosigkeit der Eltern, über den Leichtsinn und die Nichtsnutzigkeit der Wärterinnen und Pädagogen. Tritt auch einmal eine ihres heiligen Berufes sich bewußte treue Mutter von altem Schlage auf, so kann sie als ein seltenes Beispiel zur Nachachtung aufgestellt werden (Tacitus, Agric. 4); und wie einst die Philosophen Athens ihren entartenden Mitbürgern die Einfachheit und schlichte Tugend der persischen Barbaren als einen beschämenden Spiegel vorgehalten hatten, so erzählte jetzt Tacitus seinen römischen Landsleuten in ähnlicher Weise von den Sitten Germaniens. Nachdem eben das Ziel der Weltherrschaft erreicht war, verlor das römische Wesen seine Spannkraft, und die Kraft und der sittliche Ernst des alten Römerthums ging in Erschlaffung, in Zucht- und Sittenlosigkeit und in einen wahrhaft wahnsinnigen Misbrauch der aus allen Ländern der Welt zusammengehäuften Genußmittel über. Je mehr das sittliche Leben in Verfall gerieth, desto mehr trat an die Stelle eines eigentlich wissenschaftlichen Interesses eine encyklopädische Gelehrsamkeit oder ein bestimmten Berufszwecken dienendes roh praktisches Fachstudium, und eigentlich nur in der Ausbildung des Rechtsformalismus trat der scharfe praktische Verstand des Römers noch auf classische Weise hervor. Auch die von den Kaisern seit dem 3. Jahrhundert in verschiedenen Städten des Reichs theils regenerirten, theils neu begründeten höheren Lehranstalten*) zeigten vorzugsweise nur diesen Zwecken sich dienstbar, und eher noch, als in Rom selbst, regte sich in den Bildungsanstalten von Provincialstädten, wie Massilia, Burdigala, Augustodunum, Madaura,

*) Wie sehr deren Statuten schon die Grundzüge unserer Universitätseinrichtungen enthalten, zeigt namentlich das im J. 370 von den Kaisern Valentinian, Valens und Gratian zunächst für die hohe Schule zu Rom erlassene Gesetz. Vgl. Cod. Theodos. XIV, 9, 3.

Carthago, ein frisches wissenschaftliches Leben. Das Verdienst aber bleibt dem Römerthum, daß es durch seinen äußerlichen Universalismus, welcher sich damit begnügte, die Götter aller unterjochten Völker indifferentistisch in einem Pantheon zusammenzustellen, dem wahren Universalismus den Weg bereiten half, welcher in der Verehrung des einzigen, wahren Gottes alle Pflichten innerlich zu vereinigen trachtet. Zugleich hat die spätere encyklopädische Richtung der römischen Gelehrsamkeit die passende Form gefunden, um den Völkern, welche nach dem Falle Roms die Mitte des weltgeschichtlichen Schauplatzes einzunehmen bestimmt waren, den wesentlichsten Unterrichtsstoff aus dem Culturleben der classischen Völker, wenn auch zunächst weder in sehr umfassender, noch in sehr reiner Gestalt, zu überliefern. — Vgl. außer den oben angeführten, auf griechische und römische Erziehung zugleich sich erstreckenden Werken: W. A. Becker, Gallus oder römische Scenen. 2. Ausg. Leipzig. 1849, II, S. 47 ff. — Bernhardy, Grundriß der römischen Literatur. 2. Bearbeitung. Halle. 1850. S. 32 ff. — Lange, Römische Alterthümer. I, 2. Aufl. Berlin. 1863. S. 90 ff. — Die classischen Stellen aus römischen Schriftstellern giebt Niemeyer a. a. O. S. 145—282. Ueber den größten Didaktiker der Römer insbesondere vgl. Andres, Quinctilians Pädagogik und Didaktik. Würzburg. 1783.

Die Geschichte der Erziehung und Cultur bei den bis jetzt besprochenen Völkern hat schließlich immer zu einer Geschichte des Verfalls werden müßen. Der letzte Grund davon ist in der Religion dieser Völker zu suchen; denn auf seiner Religion beruht die Art, wie der Mensch seine Bestimmung auffaßt, auf deren Verwirklichung dann die Erziehung hinzuarbeiten hat. Die Religionen aller jener Völker aber sind Naturreligionen, d. h. sie ziehen alle, wenn auch in verschiedener Art und Abstufung, das Göttliche in die Schranken des Creatürlichen herab. Und zwar sind sie eben darum Naturreligionen, weil sie zugleich natürliche Religionen sind: weil sie das natürliche Erzeugnis des durch die Sünde selbst dem Dienste des vergänglichen Wesens verfallenen natürlichen Menschen- und Volksgeistes sind, darum mußten sie auch „die Herrlichkeit des unvergänglichen Gottes in ein Bild gleich dem vergänglichen Menschen und der Vögel und der vierfüßigen und kriechenden Thiere verwandeln." Und auf dieser einmal betretenen abschüssigen Bahn mußte jenen Völkern das Göttliche in dem menschlichen Leben immer mehr verloren gehen, und sie mußten endlich bei dem religiösen und sittlichen Bankerott ankommen, welcher gerade bei den geistig gefördertsten Nationen des Alterthums, bei den Griechen und Römern, am augenfälligsten sich darstellt. Diesem unaufhaltsam zum Verderben hinabreißenden Strudel der natürlichen und Naturreligion einen Damm entgegenzusetzen, reichte die natürliche Kraft des Menschen nicht aus; dazu bedurfte es einer besonders kräftigen Selbstmittheilung des wahren und lebendigen Gottes, durch welche dem natürlichen Leben ein neues, höheres Lebensprincip eingepflanzt wurde. Die Vermittler solcher Selbstmittheilung Gottes sind menschliche Persönlichkeiten, welche, selbst von diesem höheren Leben ergriffen und durchdrungen, berufen sind, auf religiösem Gebiete schöpferisch zu wirken; und Religionen, die nicht das Product der natürlichen Nationalität des Volkes sind, welchem sie angehören, sondern eben auf einer solchen durch die schöpferische Thätigkeit einer ausgezeichneten Persönlichkeit vermittelten Mittheilung eines höheren religiösen Lebensprincips beruhen, sind geoffenbarte Religionen. Nur die alttestamentliche und die christliche Religion fallen unter diesen Begriff. Denn Confucius, Buddha, Zoroaster u. a., welche man als Religionsstifter anzusehen gewohnt ist, sind dies doch nicht im strengen Sinne gewesen, indem sie keine eigentlich schöpferische Thätigkeit auf religiösem Gebiete übten, sondern nur die in ihrem Volke schon vorhandenen religiösen Elemente läuternd und weiterbildend zusammenfaßten; und auch Muhammed hat nicht mit schöpferischer Kraft ein ganz neues religiöses Princip verkündet, sondern aus dem Judenthum und Christenthum erborgte Elemente zu einem menschlich gemachten Religionssystem erstarren lassen, welches nicht sowohl zur Erweckung als zur Ertödtung wahren religiösen Lebens gewirkt hat. Die eigentlich geoffenbarten

Religionen aber haben ihrer Natur nach einen im höchsten Sinne pädagogischen Charakter, indem sie den Menschen aus den Banden der seinem natürlichen Leben anhaftenden Sünde zu befreien und in das höhere Leben in der Gemeinschaft mit dem wahren Gott, welchen sie verkündigen, einzuführen trachten.

Die heiligen Schriften des Volkes Israel sind die Urkunden der vorbereitenden Offenbarung. Man wird die Stellung, welche dieses Volk in der Geschichte der Religion und Cultur einnimmt, immer misverstehen, so lange man seine Religion und sein darauf beruhendes eigenthümliches geistiges und politisches Leben nur als ein Product seiner natürlichen Volksthümlichkeit betrachtet und den Israelitismus etwa als die reifste und vollkommenste Frucht der orientalischen Bildung, insbesondere der semitischen, ansieht. Allerdings mußten die Semiten vermöge der ihrem Volkscharakter eigenthümlichen energischen Concentration der eignen Subjectivität und der damit zusammenhängenden Richtung, auch in der Auffassung der Außenwelt zu dem inneren Wesen der Dinge hindurchzudringen und die Mannigfaltigkeit der einzelnen Existenzen zur Einheit zu concentriren, für die Offenbarung von dem Einen rein geistigen Gott den empfänglichsten Boden darbieten. Wir haben es daraus zu erklären, daß die drei monotheistischen Religionen auf semitischem Boden erwachsen sind, und daß, während der japhetische oder indogermanische Stamm vermöge seiner objectiven Geistesrichtung im Gebiete der Wissenschaft, der Kunst und des staatlichen Lebens das Vollkommenste leistete, gerade die Semiten berufen waren, die ersten Träger der höchsten religiösen Wahrheit zu werden. Daß wir aber darum diese Wahrheit doch nicht als das natürliche Product der semitischen Volksthümlichkeit ansehen dürfen, das geht zur Genüge schon aus dem Umstande hervor, daß nicht allein die anderen, mit dem Volke Israel zum Theil so nahe verwandten, semitischen Stämme in ihren Naturreligionen verharrten, sondern daß auch in Israel selbst die natürliche Neigung fortwährend eine Versuchung zum Abfall von dem wahren Gott wurde. Die alttestamentliche Religion, wie sie uns geschichtlich vorliegt, läßt sich eben nur aus einem dem natürlichen Leben des Volkes mitgetheilten höheren, göttlichen Lebensprincip begreifen, welches nach der alttestamentlichen Ueberlieferung zuerst in Abraham aufleuchtete, und dann in Mose wiedergeboren und von ihm zur Grundlage eines das ganze Leben des Volkes umfassenden Gesetzes gemacht wurde. Nicht also in Eine Entwicklungsreihe mit den übrigen vorchristlichen Völkern darf das Volk Israel gestellt werden, sondern es nimmt seine eigenthümliche Stellung jenen Völkern gegenüber ein, als Träger der auf das Christenthum unmittelbar und positiv vorbereitenden Offenbarung.

Gleich an der Pforte des Alten Testamentes steht in den einfachen Worten: „Im Anfang schuf Gott Himmel und Erde" ein Ausspruch, zu dessen Höhe die Weisesten unter den Weisen des Heidenthums sich niemals erhoben haben. Nicht aus dem ursprünglich vorhandenen Chaos muß die Gottheit sich erst entwickeln, noch steht sie ihm als bloßer Weltbildner gegenüber; sondern das ganze Weltall ist nach Stoff und Form von Gott erst in das Dasein gerufen, und der Eine, rein geistige Gott ist der Urgrund aller Dinge. Und wenn es weiter am Schluße des Schöpfungswerkes heißt: „Und Gott sahe an alles, was er gemacht hatte; und siehe da, es war sehr gut;" so erscheint das Böse nicht als bei der Weltschöpfung schon mitwirkend und selbst in die Welt hineingeschaffen, und darum mit äußerer zwingender Macht auf den Menschen einwirkend, sondern es bleibt diesem seine Freiheit gewahrt, zugleich aber wird ihm die Aufgabe gestellt, nicht durch Misbrauch seiner Freiheit das Böse in die gute Welt des guten Gottes hineinzubringen. Hat der Mensch dies gleichwohl gethan, so ist es seine eigne Schuld. Aber Gott überläßt ihn nicht dem Verderben der Sünde. Weil er der Erste gewesen ist, so muß er auch der Letzte sein; wie alle Dinge von ihm ausgegangen sind, so sollen sie auch zu ihm wieder zurückkehren, während im Heidenthum das göttliche Leben, wie es aus dem Materiellen hervorgegangen war, auch in dem Materiellen wieder untergieng. Darum thut er aus der durch keine menschliche Sünde getrübten

reinen Höhe seines heiligen Wesens den Sündern das Gesetz seines Willens kund, damit sie den rechten Weg wieder betreten. Die Heiden kannten ein solches heiliges Gesetz nicht. Sie waren auch im schlimmern Sinne „sich selbst ein Gesetz." Dem Gesetz ihrer sündigen Natur mußte selbst ihre Gottheit sich fügen, sie mußte unheilig werden, wie die Menschen unheilig waren, welche sie sich gemacht hatten. An Israel aber ergieng das Gesetz seines Gottes (3 Mos. 19, 2.): „Ihr sollt heilig sein, denn ich bin heilig!" und mittels dieses Gesetzes hielt der heilige Gott, wie an starker Hand, sein Volk aufrecht, daß es dem natürlichen Verderben des Heidenthums nicht anheim fallen konnte. Erschien es aber sonach als die höchste Bestimmung des Menschen, daß sein Wesen mit dem des heiligen Gottes übereinstimme, so konnte auch die Schätzung seines Werthes nicht von der Beziehung auf irgend einen äußeren Zweck abhängig gemacht werden, sondern der Werth des Menschen beruhte auf seinem Wollen und Verhalten selbst. Daher die Anerkennung des Werthes der Persönlichkeit als solcher, durch welche das israelitische Volk vor den übrigen vorchristlichen Völkern sich auszeichnete. Der mosaische Gottesstaat erkennt seiner ursprünglichen Grundlage nach nur in dem allmächtigen und heiligen Gott selbst seinen Herrn. „Dem Stamme Levi steht zwar das ausschließliche Recht der Cultusverwaltung zu, doch ist er weit entfernt, eine Kaste zu sein im indischen Sinne: seine Pflichten hat er zu erfüllen nach den Bestimmungen des dem ganzen Volke zugänglichen Gesetzes, und nicht bloß sind in allen andern Beziehungen alle Glieder dieses Volkes völlig gleichberechtigt, sondern auch auf religiösem Gebiete tritt dem vererbten Rechte der Priester das Recht freier prophetischer Begeisterung, die da wohnt, wo sie will, zur Seite." Auch die Armen und selbst die Sklaven, die freilich auch im israelitischen Volke nicht fehlten, waren durch menschenfreundliche Gesetze vor Noth und Mishandlung geschützt. Die Vielweiberei war mehr nur gestattet, als wirklich herrschend. Und wenn die hohen Frauengestalten einer Mirjam, Deborah, Hulda u. a. zeigen, welchen Einfluß Frauen auch im öffentlichen Leben des Volkes gewinnen konnten, so stellt uns das „Lob des tugendsamen Weibes," mit welchem die Sprüche Salomos schließen, von dem innigen, freudigen, wirksamen und von der Männerwelt hoch gehaltenen Walten der israelitischen Hausfrau ein so liebliches Bild dar, daß es etwa nur in einem römischen Hause aus den ehrenfestesten Zeiten der Republik seines Gleichen finden kann, und doch — wie könnte einem heidnischen Weibe der höchste Ruhm der Israelitin nachgerühmt werden: „Lieblich und schön sein, ist nichts; ein Weib, das den Herrn fürchtet, soll man loben?" Zu diesem, dem semitischen Stamme von Natur schon eigenen und in Israel durch die Erkenntnis des wahren Gottes geweihten, intensiven Familiensinn gehört denn ganz besonders auch die innige Liebe der Eltern zu ihren Kindern. Viel Kinder zu haben, ist der Mutter Stolz und des Vaters größte Freude (Ps. 127, 3—5. 128, 3.); gleichwohl galt der Kinderreichthum nicht so sehr als der eigentliche Zweck der Ehe, daß Kinderlosigkeit das eheliche Band nothwendig hätte zerreißen oder lockern müßen, vielmehr beweist das Verhältnis Abrahams zu Sara, Elkanas zu Hanna, der Mutter Samuels (1 Sam. 1, 5.), wie auch dann noch die innigste Gattenliebe bestehen konnte. Das Recht, die Kinder zu tödten, oder auszusetzen, dessen die Väter in dem Volke, welches man als den Repräsentanten der vollendeten Humanität anzusehen gewohnt ist, sich bedienen durften, stand dem israelitischen Vater nicht zu; und einem rechtschaffenen Israeliten würde auch die Neigung gefehlt haben, von diesem Rechte Gebrauch zu machen: war doch ein körperlich schwächliches, ja krüppelhaftes Kind fähig, die wahre Bestimmung eines Israeliten zu erreichen, ein treuer Diener des heiligen Gottes zu werden. Um zu beweisen, wie das Verhältnis des Vaters zu dem Sohne sich zu einem Verhältnisse der innigsten persönlichen Angehörigkeit gestalten konnte, braucht man nur an Jakob und Joseph, an David und Absalom u. a. zu erinnern; die Mutterliebe aber ist das Bild der innigsten Liebe und der treusten Fürsorge, welche nur von der Liebe des himmlischen Vaters zu seinen Kindern übertroffen wird (Jes. 49, 15.).

Wie nun die Religion Israels, als eine geoffenbarte, nicht das Erzeugnis der natürlichen Entwicklung der israelitischen Volksthümlichkeit ist, sondern auf einem, dem Volke eingepflanzten höheren Princip beruht, so konnte auch die Erhaltung der Religion und ihre Erweckung in dem heranwachsenden Geschlechte nicht, wie etwa in Griechenland, der natürlichen Entfaltung des Volkslebens selbst überlassen werden, von welchem auch die natürliche Religion nur eine besondere Seite bildet; sondern das religiöse Leben und Erkennen mußte das Ziel einer bestimmten erziehenden und unterrichtenden Thätigkeit werden, wenn auch die Pädagogik nicht als eine besondere menschliche Kunst hervortritt, weil „gerade in der Führung dieses Volkes lauter Pädagogik offenbar wird, d. h. weil sie eine göttliche Erziehung des gesammten Volkes ist" (Palmer). Daß die Furcht des Herrn der Weisheit Anfang ist, das ist der leitende Grundsatz der israelitischen Erziehung (Spr. 1, 7. 9. 10.;. Ps. 110, 10.; Sir. 1, 17.). Und unmittelbar an die Gebote, welche die Ehrfurcht gegen Gott einschärfen, reiht das Gebot der Ehrfurcht gegen die Eltern sich an; denn „wer den Herrn fürchtet, der ehret auch den Vater und dienet seinen Eltern und hält sie für seine Herrn." Dem Griechen galt das Staatsgesetz als die oberste Norm; in der Auctorität des Staates gieng auch die des Vaters, als eines Gliedes der staatlichen Gemeinschaft, auf; und der Ehrgeiz, „immer der Erste zu sein und vorzustreben vor andern", um in dem Staate eine ehrenvolle Stellung einzunehmen, war die treibende Kraft in dem Streben der griechischen Jugend. In Israel dagegen gab Gott selbst das Gesetz; der Vater stand dem Kinde als der ehrwürdige Repräsentant des göttlichen Willens gegenüber; und die Demuth, welche ihre Ehre darin sucht, in dem, von dem Allerhöchsten ihm zugewiesenen, wenn auch noch so bescheidenen Berufe, den Willen Gottes zu erfüllen, erscheint als die eigentliche Cardinaltugend der Jugend (Sir. 3, 19. ff.). Dem Vater lag es nun aber auch als heilige Pflicht ob, seine Kinder in dem Gesetze Gottes und über die wunderbaren Führungen seines Volkes zu belehren (1 Mos. 12, 34. ff.; 13, 8.; 5 Mos. 6, 7, 20 ff.; 11, 19.). Sobald das Kind zum Bewußtsein erwachte, begann dieser Unterricht, und es ist für die israelitische Anschauung bezeichnend, daß als der Zeitpunct des erwachenden Bewußtseins der Moment bezeichnet wird, in welchem das Kind gut und böse zu unterscheiden anfängt. Auch die Mütter theilten die Pflicht dieser Belehrung (Spr. 6, 20. 31, 1.), welche auch auf die Töchter sich erstreckte (Sus. 3). In wohlhabenden Familien wurde später dem Knaben auch wohl ein besonderer Führer beigegeben, welcher bei königlichen Prinzen zuweilen ein Prophet (2 Sam. 12, 25.), in späterer Zeit, nach griechischer Sitte, manchmal ein Sklave war (Joseph. vita. 76). Von eigentlichen Schulen dagegen wird uns aus älterer Zeit nichts berichtet, und auch von den vielbesprochenen „Prophetenschulen" steht in dem alten Testamente selbst nichts. Mit diesem unglücklich gewählten Namen hat man sich seit langer Zeit (er findet sich schon in Werenfels' Dissertation: de scholis prophetarum Basil. 1701) gewöhnt, jene Prophetenvereine zu bezeichnen, welche nach Angabe des Alten Testamentes zur Zeit Samuels zu Gibea im Stamme Benjamin (1 Sam. 10, 5. 10.) und zu Rama auf dem Gebirge Ephraim (1 Sam. 19, 18. ff.) und zur Zeit des Propheten Elias zu Bethel (2 Kön. 2, 3.), Jericho (2 Kön. 2, 5.) und Gilgal (2 Kön. 4, 38.) sich befanden, von welchen drei Orten ebenfalls der erste auf dem Gebirge Ephraim, die beiden letzten im Stamme Benjamin lagen. Die Propheten nämlich, selbst von dem höheren Princip der alttestamentlichen Religion durchdrungen und begeistert, und berufen, dieses Princip in dem Leben ihres Volkes zur Geltung zu bringen, mußten in der Zeit, da Samuel aus der Verwirrung und dem Verfall der Richterperiode einen gesetzlichen Zustand zunächst nur äußerlich herzustellen trachtete, und ebenso in der ersten Zeit des abgefallenen nördlichen Reiches ihren Beruf dadurch erfüllen, daß sie bald da, bald dort in energischer äußerer Thätigkeit die heidnischen Culte auszurotten und den Dienst des wahren Gottes aufzurichten trachteten. Dazu bedurfte es aber des engverbundenen und kräftigen Zusammenwirkens vieler Gleichgesinnter; und so ist es durch dieses Bedürfnis bewirkt worden,

daß in den angeführten Zeiträumen an zweckmäßig gelegenen Mittelpuncten hunderte von Propheten unter der Führung einer hervorragenden Persönlichkeit sich zusammenfanden, um von dort aus ihre Wirksamkeit auszubreiten. Die moderne Gelehrsamkeit, welche von dem eigenthümlichen Wesen dieses alten Prophetenthums sich keinen Begriff zu machen wußte, hat sich unter jenen Vereinen oder Genossenschaften von Propheten natürlich nur Schulen denken können; und bis heute wird man nicht müde, darüber zu forschen und zu schreiben, was alles in diesen „Schulen" von Künsten und Wissenschaften gelernt worden sei, obwohl die alttestamentlichen Urkunden selbst dafür nicht den geringsten Anhalt bieten, wenn man nicht etwa in der Stelle 1 Sam. 10, 5. eine Andeutung darauf finden will, daß die Pflege der Musik zu den Thätigkeiten jener Prophetengesellschaften gehört habe. Wären diese wirklich Schulen gewesen, so hätten sie gerade von da an ihre Hauptwirksamkeit entfalten müßen, wo das begeisterte und überzeugende, lebendig gesprochene oder auch geschriebene Wort das Hauptmittel des prophetischen Wirkens wurde, was etwa um 800 v. Chr. geschah. Statt dessen aber verschwinden sie, sobald der alte Prophetismus der That, welcher zur Herstellung eines den Forderungen des Gesetzes im allgemeinen entsprechenden äußeren Zustandes die gemeinsame Arbeit vieler erfordert, seine Mission vollendet und nun der Prophetismus des freien lebendigen Wortes die Aufgabe hatte, was zur äußeren Geltung gekommen war, auch zum Gegenstande einer lebendigen und thatkräftigen inneren Ueberzeugung zu machen; und charakteristisch genug rühmt sich der erste und einer der herrlichsten Repräsentanten dieses durch die überzeugende Gewalt der begeisterten Rede wirkenden Prophetismus, der Hirte Amos, daß er keiner Prophetengenossenschaft angehöre, sondern unmittelbar von Gott aus seiner ländlichen Beschäftigung zum Prophetenamte berufen worden sei (Am. 7, 14. 15.).*) Uebrigens beweist dieser Prophet aus dem Hirtenstande und der „Menschengriffel", d. h. die jedermann verständlichen Schriftzüge, in welchen etwa 50 Jahre nach ihm (741 v. Chr.) Jesaja einen prophetischen Kernspruch öffentlich ausstellte, daß die Bekanntschaft mit der Schrift durch das gesammte israelitische Volk hindurch verbreitet war, wie sich das eigentlich bei einem Volke von selbst versteht, welches ein heiliges geschriebenes Gesetz besitzt und bei welchem dessen Studium nicht das Vorrecht einer Priesterkaste bildet. Als später in dem nach dem Exil künstlich wieder hergestellten Staate der Unterricht in dem geschriebenen heiligen Worte das verloren gegangene lebendige Wirken desselben in einem frischen und selbständigen Volksleben ersetzen mußte; da traten auch, als die Stätten eines solchen Unterrichtes, zahlreiche Schulen hervor. In kleineren Orten werden sie von den Dienern der Synagogen (ὑπηρέτης Luc. 4, 20.), welche sich in der späteren Zeit in jeder auch nur mäßigen Stadt Palästinas befanden, gehalten worden sein; während die für den Beruf eines Gesetzesgelehrten (Rabbi) sich vorbereitenden Knaben und Jünglinge bei einem eigentlichen Schriftgelehrten einen umfassenderen und gründlicheren Unterricht empfiengen. Mit dem Bedürfnisse nach einem besonderen Unterricht mehrt sich denn auch die Reflexion über den Werth nnd das Wesen einer tüchtigen Erziehung. Während man in den Zeiten der Selbständigkeit des israelitischen Volkes ihren Aeußerungen noch selten begegnet (Spr. c. 1. 8. 9. 10. 12. 13. 31.), treten sie in den Sprüchen des Siraciden, wohlgeordnet und voll beherzigenswerthen Inhaltes

*) Daß, wenn man nicht in willkürlichen Phantasieen sich ergehen will, sondern an die alttestamentlichen Berichte sich hält, an den sogenannten „Prophetenschulen" in der That so gut wie nichts übrig bleibt, was zum Begriff einer Schule gehört, das läßt sich schon aus dem entnehmen, was gewissenhafte Forscher über jene Institute zu sagen wissen, wie Knobel, Prophetismus. Breslau. 1837. II. S. 39 ff. — Hävernik, Historisch-kritische Einleitung in das Alte Testament. Erlangen. 1839. II, 2, S. 20. — Bleek, Einleitung in das Alte Testament. Berlin. 1860. S. 417 f. Es ist wirklich hohe Zeit, daß jener völlig irreleitende Name aus den Schriften über die Geschichte des israelitischen Volkes und seine Religion und über alttestamentliche Einleitung verschwinde.

uns in großer Zahl entgegen (vgl. namentlich c. 1. 3. 15. 16. 30.). Das nachchristliche Judenthum endlich ruhet wesentlich auf dem Unterricht in der Schule, und für dieses spätere Judenthum hatte das rabbinische Sprüchwort, daß durch den Dunst aus dem Munde der Kinder in der Schule die Welt erhalten werde, seinen guten Grund. In das Nähere über die traditionelle Methode dieser neueren und neuesten Judenschulen einzugehen, ist hier nicht der Ort, und nur darauf sei gelegentlich aufmerksam gemacht, wie die namentlich vor 30 Jahren etwa als ein ganz neues Wundermittel angepriesene hamilton'sche Methode des Sprachunterrichtes keine andere ist, als die, welche die Juden beim Unterrichte im Hebräischen in ihren Schulen von Alters her angewandt haben. Auch zeigt die Art, wie der nur in den Schulen von alter Observanz unterrichtete Jude die Sprache seiner Väter versteht, sehr deutlich, worin die Stärke und die Schwäche jener Methode besteht. Ihre Stärke nämlich besteht darin, daß mit ihrer Hülfe allerdings auf eine verhältnismäßig leichte und schnelle Weise eine gewiße äußere Routine in dem materiellen Verständnis einer fremden Sprache erreicht werden kann. Ihre Schwäche aber offenbart sich in der Unfähigkeit, ja in der Zerstörung des Sinnes für eine bewußte und gründliche grammatische Sprachkenntnis, und zugleich in einer so gründlichen Verpfuschung der zum täglichen Gebrauche dienenden eigentlichen Muttersprache, daß es bis heute selbst wissenschaftlich gebildeten Israeliten nicht selten schwer wird, ein reines und fließendes Deutsch zu schreiben.

Die israelitische Erziehung hat vor der Erziehung aller heidnischen Völker das voraus, daß sie auf der Erkenntnis des Einen rein geistigen Gottes und seines Willens als des höchsten Gesetzes ruht; sie hat vor der Erziehung des griechischen Volkes, bei welchem das allgemeine Gesetz zuletzt in den Ansprüchen der subjectiven Willkür des Individuums untergeht, insbesondere das voraus, daß ihr das Gesetz ihres Gottes, allen Wandelungen des äußeren Lebens zum Trotz, in unantastbarer Reinheit und Heiligkeit stehen bleibt und ihr ein Ziel vorhält, welches auch in den Zeiten des Verfalls dem Menschen noch die ermunternde Aufgabe stellt, in einem auf den Gehorsam gegen Gottes heiligen Willen gegründeten höheren Leben seine wahre Bestimmung zu suchen. Im Gegensatze aber zu der heidnischen Vermischung des Göttlichen und Creatürlichen und insbesondere zu der griechischen Vermenschlichung der Gottheit, wodurch die Versöhnung mit Gott auf dem falschen Wege des Herabziehens des Göttlichen in den Bereich menschlicher Endlichkeit und Sünde gesucht wurde, war es eine Nothwendigkeit, daß in der vorbereitenden Offenbarung die Eine, rein geistige und heilige Gottheit vorzugsweise in ihrem bestimmten Unterschiede von der Mannigfaltigkeit der endlichen und sündigen Welt erkannt und festgehalten wurde. Der göttliche Wille war dem Israeliten noch nicht die innere Triebkraft des menschlichen Willens, welche in allen mannigfaltigen Bethätigungen des individuellen Lebens sich manifestiren muß; sondern er stand ihm als ein äußeres Gesetz gegenüber, welches zunächst in äußeren Unterlassungen und Leistungen und unter Androhung äußerer Strafen erfüllt zu werden fordert, und auch wie ein äußeres Erbtheil nur in dem auserwählten Volke sich fortpflanzt. Damit hängt denn auch die Unzulänglichkeit der israelitischen Erziehung zusammen, daß dieselbe fast völlig in dem Begriff der Zucht im negativen Sinn aufgeht, welche, was im Wesen und Leben des Zöglings dem Gesetze widerspricht, durch strenge Strafe und durch die Furcht vor der Strafe zu beseitigen sucht, nicht aber eben so eifrig die Keime des Guten mit der Zucht der Liebe nach allen Seiten hin pflegt. Fast alle pädagogischen Vorschriften im Alten Testamente laufen auf jene Zucht hinaus. So Spr. 10, 18.: „Züchtige deinen Sohn, weil Hoffnung da ist"; 13, 14.: „Wer seiner Ruthe schonet, der hasset seinen Sohn; wer ihn aber lieb hat, der züchtiget ihn bald"; 22, 15.: „Thorheit stecket dem Knaben im Herzen; aber die Ruthe der Zucht treibet sie aus"; 23, 13.: „Laß nicht ab, den Knaben zu züchtigen, denn so du ihn mit der Ruthe hauest, darf man ihn nicht tödten; du hauest ihn mit der Ruthe, du aber errettest seine Seele von der Hölle"; 29, 17.: „Züchtige deinen Sohn, so wird er dich ergötzen und deiner Seele

sanft thun"; und der Siracide 30, 1.: „Wer sein Kind lieb hat, der hält es stets unter der Ruthe, daß er hernach Freude an ihm erlebe". Indem aber die göttliche Führung an dem ganzen Volke das Amt der Züchtigung übernahm durch die mancherlei Leiden, welche es trafen und welche ihm als Strafen für seine Sünde erscheinen mußten, wurde Israel zum Bewußtsein der Unzulänglichkeit seines eigenen Verhältnisses zu Gott gebracht. Auf dem Grunde des Gesetzes, durch welches das Volk zur Erkenntnis seiner sündigen Trennung von Gott hingeführt wurde, erwuchsen die Propheten, welche die Sehnsucht nach der künftigen vollendeten Gemeinschaft zwischen Gott und seinem Volke aussprachen und wach erhielten, und in deren Wirken jene der alttestamentlichen Religion so wesentliche und so ganz eigenthümliche Eigenschaft hervortritt, daß sie über sich selbst hinaus auf ein künftiges vollkommeneres religiöses Verhältnis mit größter Bestimmtheit und Klarheit hinweist. Mochten auch viele in der Aeußerlichkeit des gesetzlichen Standpunctes verharren und ihrer Werkheiligkeit sich getrösten, und mochten andere, weil die Verheißungen, welche Gott seinem Volke gegeben hatte, sich doch nicht zu erfüllen schienen, einem heidnischen Genußleben sich hingeben: denjenigen, welche ein tieferes religiöses Bedürfnis fühlten, gereichte der Druck der äußeren Leiden zu innerer Läuterung. Sie lernten nach der Zeit sich sehnen, in welcher das Gesetz Gottes seinem Volke nicht mehr auf Steine geschrieben, nur äußerlich gegenüberstehen, sondern in sein Herz gegeben und in seinen Sinn werde geschrieben werden (Jer. 31, 31.). Mit dieser innerlichen Auffassung des Gesetzes mußte sich dann auch die Erkenntnis verbinden, daß der Segen der wahren Religion nicht an Ein bestimmtes Volk gebunden sein, sondern daß wer auch aus anderen Völkern der Verehrung des wahren Gottes aufrichtig sich zuwende, daran theilnehmen könne (Mich. 4, 1. ff.). Man hat sich gewöhnt, den Israeliten, im Unterschiede von anderen Völkern, ihren Particularismus vorzuwerfen. Aber gerade die heidnischen Religionen sind im vollsten Maße particularistisch, weil sie, als natürliche, an die natürliche Volksthümlichkeit unzertrennlich gebunden sind. Aus diesem natürlichen Particularismus herauszukommen, giebt es nur zwei Wege. Entweder ein Volk ignorirt, wie das römische, in abstract verständigem Indifferentismus die nationalen und religiösen Unterschiede; oder es wird durch eine höhere religiöse Erkenntnis, welche nicht aus der natürlichen Volksthümlichkeit hervorgegangen und darum auch nicht an sie gebunden ist, über diese Unterschiede erhoben. Eine solche Erkenntnis war nun dem israelitischen Volke zu Theil geworden, und wenn es zunächst gegen andere Völker sich abschloß, damit das reine Gold dieser Erkenntnis von dem heidnischen Unwesen nicht wieder verschwemmt werde, so war das eine geschichtliche Nothwendigkeit, und es erscheint nur darum als ein besonders schroffer Particularismus, weil Israel sich dessen bewußt war, daß es eine Wahrheit gegen die verwerflichen religiösen Verirrungen der heidnischen Völker zu schützen hatte, während deren eigener Particularismus ein unbewußter war, welcher andere in ihrer Weise gewähren ließ, wie er selbst in der seinigen unbefangen verharrte. In der That aber hat die Erkenntnis der religiösen Wahrheit ihrer Natur nach eine universalistische Tendenz und in dieser sucht sie auch bei dem israelitischen Volke über die Schranken der natürlichen Nationalität sich zu erheben, so daß gerade dieses Volk auch auf den wahren Universalismus und Humanismus vorbereitete, welcher in dem Christenthum seinen vollendeten Ausdruck gefunden hat, und welcher in seinem tiefsten Grunde doch auf nichts anderem beruht, als darauf, daß allen Menschen, als Gliedern Eines großen Ganzen, ihre in ihrer geistigen Natur begründete Würde und Bestimmung, in Gemeinschaft mit Gott zu treten, zuerkannt wird. Von der größten Wichtigkeit aber ist die immer bestimmter sich hervorbildende Erkenntnis, daß der Mensch außer Stande sei, auf dem Wege natürlicher Entwicklung von dem Banne seiner sündigen Trennung von Gott sich selbst zu erlösen, sondern, daß es dazu einer von Gott gesandten und mit Gottes Kraft ausgerüsteten, vor allen ausgezeichneten Persönlichkeit, des

Messias, bedürfe (Jes. 9, 6. 7.; 11, 1. ff.; Mich. 5, 1. ff.; Sach. 9, 9.). Unter dem drückenden Gefühle der gegenwärtigen Unzulänglichkeit seines Verhältnisses zu Gott konnte nun freilich der Israelit einer so heiteren Vereinigung mit der Gottheit, wie der Grieche, sich nicht erfreuen; aber eben nur darum nicht, weil er die Versühnung auf dem schwierigeren, aber richtigen Wege der Erhebung des Menschen zu Gott suchte. Es erwuchs hieraus jene dem israelitischen Volke eigenthümliche und dem heiteren Griechenthum völlig fehlende ernste und ausdauernde ethische Energie, welche gerade unter dem schwersten äußeren Druck am wunderbarsten sich offenbart und welcher den Israeliten seine goldene Zeit nicht als eine längst und unwiederbringlich verlorene nur müßig beklagen ließ, sondern ihn trieb, ihr als der künftigen Zeit der vollendeten Versühnung mit Gott kräftig entgegenzutrachten. Der Israelitismus wurde dem Christenthum nicht, wie die Heiden, nur durch die beängstigende Leere des Herzens entgegengeführt, welches in der früheren Religion seine Befriedigung nicht hatte finden können; sondern durch die immer bestimmter werdende Ahnung der Art und Weise, wie einst das vollkommene Verhältnis des Menschen zu Gott sich gestalten werde und müße. Er bot dem Christenthum nicht, wie die heidnischen Religionen, nur die leere Stätte dar, auf welcher es seinen neuen Bau aufführen konnte, sondern den wohlbereiteten Boden, in welchen der heilige Keim der christlichen Wahrheit eingesenkt werden sollte. Allerdings bewirkte gerade der Umstand, daß sie die unvollkommene Wahrheit besaßen, bei vielen Juden, daß sie mit dem Unvollkommenen in äußerlicher Werkheiligkeit sich begnügten und sich gegen das Christenthum hartnäckiger sträubten, als die Heiden, die sich am Ende von allem religiösen Halt und Trost verlassen sahen und nun dem Christenthum nichts mehr entgegenzusetzen hatten. Bei diesen Juden, welche den vorbereitenden Charakter ihrer Religion verkannten und sie als die vollendete Offenbarung festzuhalten trachteten, artete dann der Israelitismus erst in das particularistisch abgeschlossene System von dogmatischen Spitzfindigkeiten und kleinlichen Ceremonien aus, welches in dem nachchristlichen Judenthum vorliegt. Gleichwohl waren die wahren Israeliten, welchen ein tieferes religiöses Bewußtsein sagte, daß der Glaube ihrer Väter erst der Anfang künftiger Vollendung sei, diejenigen, welchen die erste Pflege des Christenthums allein anvertraut werden konnte, wie denn auch die Heidenchristen im alten Testament den Anfang der göttlichen Offenbarung, die Weissagung auf dasjenige anerkennen mußten, dessen Erfüllung im neuen vorlag. Kann man auch nicht verkennen, wie unter der Leitung Gottes die ganze vorchristliche Welt dem Christenthum zur Vorbereitung dienen mußte, so bleibt doch der Israelitismus der eigentliche παιδαγωγὸς εἰς χριστόν; er bereitete das Christenthum positiv und unmittelbar vor, während die übrigen Religionen ihm nur zu negativer und mittelbarer Vorbereitung dienten, er stellt nur den Anfang derselben Offenbarung vor, welche in dem Christenthum ihre Vollendung gefunden hat. — Vgl. über den Gegensatz zwischen Indogermanen und Semiten: Lassen, Indische Alterthumskunde, I, S. 416 ff. — Leo, Lehrbuch der Universalgeschichte. I. 3. Aufl. Halle 1849, S. 27 ff. — Rénan, Histoire générale et système comparé des langues sémitiques. I. 2. éd. Paris. 1858, p. 5 ss. — Baur, Geschichte der alttestamentlichen Weissagung I. Gießen, 1861, S. 33 ff. — Grau, Semiten und Indogermanen in ihrer Beziehung zu Religion und Wissenschaft. Stuttgart, 1864, in welchem Werke der Gegensatz allerdings etwas überspannt wird. — Ueber das Verhältnis der alttestamentlichen Offenbarung zur natürlichen Religion, außer meiner so eben angeführten Schrift, S. 9 ff. S. 95 ff.: Dillmann, Ueber den Ursprung der alttestamentlichen Religion. Gießen, 1865. — Ueber die israelitische Erziehung insbesondere: Winer Bibl. Realwörterbuch, die Artikel: Kinder, Schriftgelehrte, Synagoge und Unterricht. — Palmer, die Pädagogik des alten Testaments. Südd. Schulbote. 1850. Nro. 20—24.

Bei den heidnischen Völkern des Orients hatte unter dem Drucke eines, zwar als göttlich anerkannten, aber von dem Banne des Naturlebens doch nicht befreiten, allgemeinen Gesetzes das individuelle Leben zu freier Entfaltung nicht gelangen können.

In der griechischen Bildung vollzog sich diese Entfaltung auf eine in vieler Beziehung vollendete und erfreuliche Weise; aber das höhere Gesetz, von Anfang an mit dem Begehren und Wollen des natürlichen Menschen vermischt, gieng darin am Ende völlig unter. Das israelitische Volk war, als Träger der vorbereitenden Offenbarung, zur Erkenntnis des wahren, rein geistigen Gottes und seines, von menschlicher Schwachheit und Sünde unberührten, heiligen Willens erhoben worden; aber zur vollendeten Versühnung und Gemeinschaft mit diesem Gott und aus der äußeren Zucht des Gesetzes zur wahren Freiheit des individuellen Lebens vermochte es sich nicht zu erheben. Zur Herstellung dieser Versühnung bedurfte es eines vollkommen neuen Princips des höheren Lebens. Und zwar konnte dieses nicht etwa in einer bloßen Lehre bestehen. Die richtige Lehre über das, was dem alten Testamente noch fehlte und was die Zukunft zur vollkommenen Befriedigung des religiösen Bedürfnisses erst bringen müße, finden wir großentheils schon bei den alttestamentlichen Propheten; aber die heilige Kraft fehlte, um das als nothwendig Erkannte auch zu verwirklichen; und diese Kraft mußte, wie bei allen großen Epochen im Fortschritte des geistigen und insbesondere des religiösen Lebens, von einer ausgezeichneten Persönlichkeit ausgehen, da ja der Geist selbst seinem Wesen nach Persönlichkeit ist. Als daher das Griechenthum seine Götter verloren hatte und bei seiner an der Lösung der wichtigsten Probleme selbst verzweifelnden Philosophie vergebens Trost suchte; als das Römerthum mit der Unterwerfung der Welt das Ziel seines Strebens erreicht hatte und nun, trotz der zahlreichen Götter, welche es in seinem Pantheon zur Verehrung versammelt hatte, in Schlaffheit, Gottlosigkeit und Unsittlichkeit verfiel; als die wahren Israeliten dem verheißenen Erlöser sehnsüchtiger als je entgegenharrten; als durch dieses alles die Zeit erfüllet war, da sandte Gott den Sohn. Christus hat nicht bloß als der gehorsame Knecht dem Gesetze Gottes gedient, sondern als der Sohn Gottes hat er sagen dürfen: „Ich und der Vater sind Eins.“ Der heilige Wille Gottes stand ihm nicht als ein äußerliches Gesetz gegenüber, sondern er war die innerste Triebkraft seines eigenen Willens und seines individuellen Lebens, es war, wie er selbst es ausdrückt, seine Speise, das eigenste Bedürfnis seiner Natur, daß er thue den Willen Gottes und vollende sein Werk. So ist das richtige Verhältnis zwischen dem allgemeinen göttlichen Gesetz und zwischen dem individuellen Leben in ihm auf vorbildliche Weise hergestellt. Das Recht des Gesetzes ist anerkannt, aber nicht als eines mit äußerem Zwange die Individualität unterdrückenden, sondern als eines von dieser innerlich anzueignenden, sie läuternden, kräftigenden und heiligenden. Und das Recht der Individualität ist anerkannt; aber nicht damit sie in subjectiver Willkür, von Gott und seinem Gesetze losgerissen, zugleich ihr eigenes wahres Leben vernichte, sondern damit sie in freier Uebereinstimmung mit dem Gesetze Gottes, in der Freiheit der Kinder Gottes, wahres Leben lebe. Auf diese Weise sind die beiden Einseitigkeiten, welche die vorchristliche Welt in entgegengesetzter Richtung verfolgte, in dem Christenthum zur höheren Einheit versühnt, und das Christenthum erst hat der Erziehung ihre volle, umfassende Aufgabe gestellt, daß im Dienste des allgemeinen göttlichen Gesetzes das individuelle Leben des Zöglings, mit seinen mannichfaltigen Anlagen und Kräften, zu freier Entfaltung gelange. Indem nun die Gemeinschaft mit Gott, zu deren Herstellung Christus erschienen ist und in welcher das Christenthum das höchste dem Menschen vorgesteckte Ziel erkennt, im innersten Gemüthe sich vollzieht, so kann jene Gemeinschaft und das Verhältnis des Menschen zum Christenthum, welches ihn zu jener Gemeinschaft hinführen soll, nun nicht mehr abhängig gemacht werden von den äußeren Verhältnissen der Nationalität, des Standes und Geschlechtes. Im Christenthum sollen, wie der Apostel Paulus sagt, nicht mehr die Gegensätze zwischen Juden und Griechen, Freien und Knechten, Männern und Weibern herrschen, sondern sie sollen allzumal Einer in Christo sein, welcher gekommen ist, „auf daß alle, die an ihn glauben, nicht verloren werden, sondern das ewige Leben haben.“ Christus hat zuerst den

wahren Universalismus und Humanismus verkündigt, welcher auf der Anerkennung beruht, daß die Menschheit Ein großes Ganze bildet, dessen sämmtliche Glieder berufen sind, zu dem höchsten Ziele des menschlichen Lebens und Strebens, zu der Gemeinschaft mit dem wahren, lebendigen und heiligen Gott zu gelangen. (Vgl. Hundeshagen, über die Natur und die geschichtliche Entwicklung der Humanitätsidee. Berlin. 1853.) Auch die natürlichen Religionen haben auf ihre Weise dieses Ziel gesucht. Aber sie haben zugleich den Beweis geliefert, daß der Mensch mit Hülfe seiner natürlichen Kraft allein es nicht zu erreichen vermag, weil der seiner Natur innewohnende sündige Hang ihn daran verhindert, und daß er vielmehr unter dessen Einflusse, sich selbst überlassen, immer weiter von jenem Ziele sich entfernt. Der Entwicklungsgang der natürlichen Religionen hat den Irrthum, daß der Mensch von Natur gut sei, thatsächlich und gründlich widerlegt, und hat vielmehr gezeigt, wie der natürliche Wille nur auf das sinnliche Wohlergehen des egoistisch isolirten Menschen gerichtet ist und wie auch aus der besseren Erkenntnis einer höheren Aufgabe ihm noch nicht die Kraft erwächst, diese Aufgabe zu erfüllen. Darum hat das Wirken Christi zur Herstellung des richtigen Verhältnisses des Menschen zu Gott als Erlösung von der Sünde sich geltend machen müßen, und diese Erlösung ist an sich recht eigentlich ein pädagogischer Begriff im höchsten Sinne. Nicht durch äußere Mittel sollen die Menschen von ihrem natürlichen Verderben befreit, noch durch äußere Opfer mit Gott versühnt werden; sondern von innen heraus soll der Mensch durch Buße und Glauben zu einem neuen Leben wiedergeboren werden und in fortwährender Heiligung darin wachsen. Und wie die auf dieser Betrachtung ruhende, bei griechischen Kirchenvätern vorkommende schöne Bezeichnung des Erlösers als des θεῖος παιδαγωγός, des göttlichen Erziehers, uns daran erinnert, daß in seiner Person stets die Quelle der in dem Christenthum liegenden erziehenden Kraft zu suchen ist, und daß demgemäß für das Gedeihen einer wahrhaft christlichen Erziehung überhaupt immer in der Persönlichkeit des Erziehers die Hauptbedingung liegt: so kann auch die christliche Erziehung ihr Ziel nicht in einer einseitigen Ausbildung der intellectuellen Kräfte suchen, als ob mit der richtigen Erkenntnis das richtige Wollen und Thun von selbst sich einstellen müße, noch in einer Zurichtung für praktische Brauchbarkeit, als ob der Mensch nur ein Mittel wäre zur Erreichung der Zwecke des äußeren Lebens; sondern sie muß den Zögling im innersten Kerne seiner Persönlichkeit selbst fassen, durch Begründung der rechten Gesinnung und Willensrichtung sie innerlich frei machen und damit zugleich für die allseitige Entwickelung der in ihr liegenden Kräfte die rechte Grundlage schaffen. Endlich aber liegt in dem neuen Leben, welches Christus in die geistig erstorbene Menschheit hinein gebracht hat, ein höheres Princip, welches von dem Wechsel der Zeitverhältnisse und von den Geschicken steigender und fallender Nationalitäten nicht abhängig ist. Vielmehr ist es die Kraft, durch deren lebendige Aneignung auch ein gesunkenes Volk zu neuem Leben sich immer wieder aufrichten kann: wie das Christenthum selbst, so ist auch die christliche Erziehung, wie für alle Menschen und Völker, so auch für alle Zeiten gültig.

Lange bevor an ein System christlicher Pädagogik, oder gar an eine auf einem solchen beruhende eigenthümliche Organisation des Erziehungswesens gedacht werden kann, äußerte sich im öffentlichen Leben und in der Familie im großen der die Erziehung umgestaltende Einfluß des Christenthums. In der christlichen Gemeinschaft trat jede andere Rücksicht zurück gegen die Rücksicht auf die allen Menschen gemeinsame Erlösungsbedürftigkeit und Erlösungsfähigkeit. In dieser Beziehung standen alle, in welchen nur menschliches Bewußtsein sich regte, einander gleich: das Recht der Persönlichkeit als solcher war erst durch das Christenthum und in ihm zur vollen Anerkennung gekommen. Jetzt konnte nicht mehr daran gedacht werden, schwächliche Kinder auszusetzen, weil ihre Leibesbeschaffenheit dem Staate nicht einen kräftigen Krieger ankündigte: ihr Geist gab ihnen die Fähigkeit und das Recht, zur Theilnahme

an dem der Menschheit offenbar gewordenen ewigen göttlichen Leben erzogen zu werden. Zwar kündigte das Christenthum nicht ausdrücklich die Aufhebung der Sklaverei an, vielmehr ermahnte es auch die Knechte, ruhig in dem Beruf zu bleiben, in welchem sie zum Glauben an das Evangelium waren berufen worden; aber gegen den Geist des Christenthums stritt es doch, daß Menschen, wie in der Sklaverei, als bloße Werkzeuge im Dienste anderer, oder, wie in den Gladiatorspielen, als Mittel für eine rohe Lust misbraucht wurden, und dieser Geist führte zuerst die Milderung und dann mehr und mehr die Aufhebung der Sklaverei herbei. Insbesondere aber konnte das Weib ferner nicht mehr nur die Dienerin des Mannes bleiben, sondern es mußte zu dessen ebenbürtiger Genossin werden; und wenn jene Achtung des innern geistigen Wesens des Menschen zu größerer Verinnerlichung und Vertiefung der Erziehung überhaupt hinführen mußte, so war es namentlich die Achtung gegen das weibliche Geschlecht, welche im Heiligthum des durch den christlichen Geist umgestalteten Familienlebens der Erziehung den gedeihlichsten Boden bereitete. Nicht bloß ehrwürdige Sitte, sondern die innigste Liebe waltete hier, erhöht durch das Bewußtsein, daß alle Glieder des Hauses durch dieselbe Gotteskraft erlöst und beseligt und als Glieder Eines Leibes unter Einem Haupte vereinigt seien, und verbunden mit dem Bestreben, in fortschreitender Heiligung immer inniger mit diesem zu verwachsen. Wie aber in diesem geweihten Kreise die christliche Hausfrau namentlich in Bezug auf die Erziehung segensreich waltete, davon giebt das Beispiel einer Nonna, Monica und vieler anderer Frauen der ersten christlichen Jahrhunderte den schönsten Beweis, Frauen, in welchen das Bild einer Cornelia durch die Liebe Gottes, welche durch den heiligen Geist in das Herz ausgegossen wird, zu dem Bilde christlicher Mutterliebe verklärt erscheint. — Vgl. C. Schmidt, Die bürgerliche Gesellschaft in der altrömischen Welt und ihre Umgestaltung durch das Christenthum. Eine Preisschrift, übersetzt von A. V. Richard. 1857. — Neander, Denkwürdigkeiten aus der Geschichte des Christenthums. II. Berlin. 1826. S. 82 ff. — Wiese, Ueber die Stellung der Frauen im Alterthum und in der christlichen Zeit. Berlin 1854.

Mit der christlichen Erziehung mußte sich nothwendig ein bestimmter christlicher Unterricht verbinden. Auch in seiner Entstehung war das Christenthum nicht ein Product der natürlichen Entwicklung des menschlichen Geistes, sondern es war als ein höheres Princip in diese Entwicklung eingetreten; wo man es finden wollte, da mußte es mit bestimmter Absicht gepflanzt und gepflegt werden. Das Christenthum beruht auf der geschichtlichen Thatsache der durch Jesum vollzogenen Erlösung der Menschheit, und der Glaube an das Christenthum kann darum nur aus der Predigt kommen, welche diese Thatsache verkündigt, und aus dem Unterrichte, welcher über sie belehrt. Gesteigert wird noch die Nothwendigkeit eines solchen bestimmten Unterrichtes durch den Umstand, daß die Grundthatsachen und die Grundlehren des Christenthums in den evangelischen und apostolischen Schriften aufgezeichnet sind, welche, zusammengefaßt mit „dem Gesetz und den Propheten" des alten Bundes, die authentische Quelle und Norm der christlichen Erkenntnis bilden. So wurde denn auch, nachdem die christliche Gemeinde eine einigermaßen feste innere Organisation erhalten hatte, den aus dem Heidenthum Uebertretenden ein regelmäßiger katechetischer Unterricht in den christlichen Heilslehren ertheilt. Der entsprechende Unterricht der Kinder dagegen, welche in christlichen Familien erwuchsen, blieb im wesentlichen den Eltern überlassen, deren Unterweisung etwa durch die Theilnahme der Kinder an der Predigt vor der versammelten Gemeinde unterstützt wurde. „Ihr Väter," hatte der Apostel Paulus ermahnt, „ihr Väter, — nicht ihr Lehrer — ziehet eure Kinder auf in der Zucht und Vermahnung zum Herrn;" und was berühmte Prediger, z. B. Chrysostomus, über die Wichtigkeit und über die Art und Weise einer tüchtigen christlichen Erziehung ihren Hörern an das Herz legen, das bezieht sich immer auf die häusliche Zucht und Unterweisung im Christenthum. Die berühmten christlichen Schulen, welche in dem ersten christlichen Jahrhundert erwähnt werden, wie die Katechetenschule

zu Alexandrien, in ihrer ersten Anlage eine Anstalt für Katechumenen aus dem Heidenthum, und die Schulen zu Antiochien, Edessa, Nisibis, waren nur theologische Fachschulen zur wissenschaftlichen Vorbereitung des künftigen Geistlichen. Doch zeigt die Bemerkung des Eusebius (Kirchengesch. 6, 6), daß Origenes als Knabe den Unterricht des Clemens in der alexandrinischen Schule genossen habe, wie diese in ihren ersten Anfängen schon auch christliche Kinder von ihrem Unterrichte wenigstens nicht ausschloß. Auch die Klöster nahmen seit dem 4. Jahrhundert der Jugendbildung häufig sich an. Basilius verordnete in seiner Regel, daß Waisen und auch andere Kinder auf den Wunsch ihrer Eltern in seine Klöster aufgenommen würden, daß der aus den heidnischen Mythen und Gedichten entlehnte Unterrichtsstoff durch die heilige Geschichte und Bibelsprüche ersetzt werde, daß die Zöglinge bei Tage zur Vorbereitung auf ein bürgerliches Geschäft das Kloster verlassen dürften, dann aber sich wieder in diesem sammeln sollten, um in christlicher Zucht und Unterweisung erhalten zu werden. Im Abendlande zog vor allen Benedict von Nursia († 543) durch den Ruf seiner zunächst für künftige Klostergeistliche bestimmten klösterlichen Erziehung auch viele Sprößlinge vornehmer Familien aus Rom an sich. Im ganzen aber beschränkte sich doch der eigenthümlich christliche Unterricht in den Ländern, in welchen noch griechische und römische Bildung blühte, auf die Unterweisung in den Hauptlehren des Christenthums, während eine allgemeinere Bildung, auch nachdem das Christenthum in jenen Ländern zur Herrschaft gekommen war, in den von dem Heidenthum überkommenen Unterrichtsanstalten und mittels der dort üblichen Unterrichtsgegenstände und Unterrichtsmethoden gesucht werden mußte.

Freier konnte das Christenthum seine bildende Kraft entfalten, sobald es einem Volksstamme anvertraut wurde, bei welchem seinem Einflusse nicht eine so abgeschlossene und in sich vollendete Bildung, wie die griechische und römische, hemmend in den Weg trat. Dieser Fall trat ein, als die germanischen Stämme in den Vordergrund des Schauplatzes der Weltgeschichte traten und demgemäß auch die Hauptträger des zur Herrschaft über die weltgeschichtliche Entwicklung berufenen christlichen Princips wurden. Zugleich liegt in der germanischen Volksthümlichkeit unverkennbar ein natürlicher Zug zu dem Christenthum hin. Man kann als deren Grundzug die Innerlichkeit des Gemüthes bezeichnen, sofern man unter Gemüth die Grundkraft des menschlichen Geistes versteht, vermöge deren dieser einerseits in seinem innersten Wesen sich zusammenfaßt und sich lebendig auf Gott bezieht und andererseits den mannigfaltigen Eindrücken der Außenwelt und insbesondere der Entfaltung individuellen Lebens eine lebhafte und liebevolle Empfänglichkeit entgegen bringt. Dem Festhalten des Israeliten an der geoffenbarten Wahrheit und seiner Gesetzesstrenge fehlte zu diesem Zuge das unmittelbare innere Leben in und mit Gott und der offene Sinn für die allseitige und reiche Entwicklung des menschlichen Lebens; dem auf die Erfassung und Gestaltung der Mannigfaltigkeit der objectiven Welt gerichteten Griechen die stete energische Sammlung in dem Gott geweihten innersten Heiligthum der Seele; und der Römer ließ ihn durch seine Richtung auf bestimmte äußere Zwecke nicht aufkommen. Bei dem deutschen Volksstamme aber geht aus diesem Grundzuge seines Wesens jene Liebe zur Freiheit hervor, welche gegen willkürliche Beschränkung sich auflehnt, jeder das Rechtsbewußtsein befriedigenden gesetzlichen Ordnung aber willig sich fügt, und jener Muth der Wahrheit, welcher für seine Sache durch bloße äußerliche Vortheile eine kräftigere Theilnahme sich nicht abgewinnen läßt, so lange das Herz nicht aus voller Ueberzeugung sich für sie erklären kann. Es leuchtet ein, daß der deutsche Geist vermöge dieser seiner Innerlichkeit eine besondere Empfänglichkeit für das Christenthum als die innerlichste Religion haben mußte, welches vor allem auf das innerste Einswerden des Gemüthes mit Gott dringt, von dem so gewonnenen Grunde aus aber nichts menschliches als etwas an sich gleichgültiges oder verwerfliches ansieht, sondern alle Kräfte und Verhältnisse des menschlichen Lebens mit seinem Geiste läuternd und verklärend durchdringen will. Aus

diesen Gründen darf man sagen, daß, wie Israel das alttestamentliche, so das deutsche Volk das neutestamentliche Bundesvolk zu werden berufen war. Das Christenthum hat auf deutschem Boden seine Kraft am reinsten und vollsten entfalten können, und es hat eine in der Natur der Sache liegende Berechtigung, wenn von der Zeit an, da der von Gott vorherversehene Bund zwischen dem Christenthum und dem deutschen Volksthum wirklich geschlossen wurde, die Geschichte der christlichen Erziehung zugleich vorzugsweise eine Geschichte der deutschen Erziehung wird. Vgl. R. v. Raumer, Vom deutschen Geiste. 2. Aufl. Erlangen. 1850.

Nach dem Wogen und Stürmen der Völkerwanderung fanden die Germanen zuerst in der Abgeschlossenheit der britannischen Insel die ruhige Stätte, auf welcher die christliche Cultur bei ihnen Wurzel schlagen konnte. Das Christenthum, welches sie in den Briten bekämpft und zurück gedrängt hatten, wurde den Angelsachsen seit dem Ende des 6. Jahrhunderts von Rom aus wieder zugeführt. An den gelehrten griechischen Geistlichen Theodor von Tarsus, welcher 669 zum Erzbischof von Canterbury geweiht wurde, knüpfen sich die Anfänge der englischen Literatur, und von den von ihm gepflegten Klöstern aus verbreitete sich der Enthusiasmus für die Wissenschaft auch zu Fürsten und Großen, ja zu den Frauen (Vgl. Lingard, Alterthümer der angelsächsischen Kirche, ins Deutsche übersetzt von Ritter. Breslau. 1847). Von dort aus folgte den früheren britischen Bekehrern, Columban, Gallus u. a., ein neuer Zug von Missionären germanischen Stammes, um das Christenthum in Deutschland zu verbreiten. Aber erst Karl der Große schuf, indem er die verschiedenen deutschen Stämme mit kräftiger Hand zusammenfaßte und in der Gründung seines Volkes auf das Christenthum das Ziel seiner Culturbestrebungen mit voller Klarheit erkannte und mit unermüdlicher Energie verfolgte, der christlichen Bildung ein weiteres Gebiet und eine freiere Bahn. Da diese Bildung im Abendlande nur von der römischen Kirche ausgehen konnte, so sind für die darauf gerichtete Thätigkeit des großen Kaisers seine vier Römerzüge (774, 781—782, 787, 800—801) jedesmal epochemachend gewesen. Mit Männern, wie Paulinus von Aquileja, Alcuin, Paulus Diaconus, Petrus von Pisa u. a., geschmückt, steht der kaiserliche Hof als der eigentliche Mittelpunct der Bildung da, und der Kaiser selbst gieng mit dem leuchtenden Beispiele des lebendigsten Bildungseifers voran. Die schon zur Zeit der Merovinger im königlichen Palaste bestehende Hof- oder Schloßschule (schola Palatina), worin junge Adelige für Aemter, welche eine gewiße literarische Bildung erheischten, sich vorbereiteten, gestaltete Karl, indem er sie der Leitung Alcuins übergab, zu einer Art Musterschule um, zu welcher auch Kinder Unbemittelter Zutritt fanden. Den Bischöfen, Aebten und Parochialgeistlichen schärften seine Reichsgesetze immer aufs neue ihre Verpflichtung ein, für den christlichen Unterricht des Volkes zu sorgen. Man muß sich hüten, diese Verordnungen in dem Sinne zu verstehen, in welchem wir jetzt von Volksschulen und Volksbildung reden. In Bezug auf das, was Gemeingut des ganzen Volkes werden sollte, mußten die Forderungen des Kaisers der Natur der damaligen Zeitverhältnisse nach sehr bescheiden sein. Sie beschränkten sich zuerst darauf, daß einem jeden eine Abschwörungsformel der heidnischen „Teufelswerke“ und das Bekenntnis zu Gott dem Vater, dem Sohn und dem heiligen Geist eingeprägt werde, und erhoben sich nachher zu der Bestimmung, daß ein jeder Christ das Vaterunser, das apostolische Glaubensbekenntnis und etwa noch ein Verzeichnis von Sünden wissen müße, welches dem Briefe an die Galater entnommen ist. Selbst von seiner Absicht, diese spärlichen Elemente der christlichen Glaubenslehre in lateinischer und deutscher Sprache in seinem Volke heimisch zu machen, mußte der Kaiser, weil die Durchführung sich als unmöglich erwies, abstehen und sich damit begnügen, daß sie auch nur in der Muttersprache behalten wurden. Das aber, was wir als wesentliche Elemente des Volksunterrichtes anzusehen gewohnt sind, Lesen, Schreiben und Rechnen, wurde eigentlich nur für die künftigen Geistlichen

in Aussicht genommen, an deren Unterricht andere Schüler gewiß nur ausnahmsweise theilnahmen. Gleichwohl kann man die umsichtigen und eifrigen Bemühungen Karls um die Bildung seines Volkes nicht hoch genug anschlagen. Die ungebändigten Seelen wurden dadurch der Zucht des göttlichen Gesetzes der christlichen Wahrheit unterworfen, und durch die Erklärung der Hauptsätze dieser Wahrheit in der Muttersprache zugleich ein bedeutsamer Anfang gemacht, dieselbe dem wirklichen Verständnisse des Volkes aufzuschließen und ihre lebendige innere Aneignung zu bewirken. Die ältesten schriftlichen Denkmäler unserer Muttersprache, die Erstlinge der deutschen Literatur, sind die unmittelbaren Erzeugnisse der durch Karls des Großen in höherem Sinne pädagogische Bestrebungen geförderten Verbindung zwischen der christlichen Lehre und dem deutschen Volke. Und wie unscheinbar diese Anfänge immerhin sein mögen, so beweisen sie doch, wie in dem Christenthum unserer Sprache und unserer gesammten Volksthümlichkeit der Keim eines neuen, sie bereichernden und zu höherer Entwicklung umgestaltenden Lebens eingepflanzt worden ist. Auch tritt schon bald nach Karls Zeit mitten unter dem kaum bekehrten Sachsenvolke in dem Heliand ein wahrhaft großartiges Zeugnis der wechselseitigen inneren Durchdringung von Christenthum und deutschem Wesen hervor. Vgl. R. v. Raumer, Die Einwirkung des Christenthums auf die althochdeutsche Sprache. Stuttgart. 1841, und ganz besonders K. Müllenhoff und W. Scherer, Denkmäler deutscher Poesie und Prosa aus dem 8.—12. Jahrhundert. Berlin. 1864, und dazu: W. Scherer, Ueber den Ursprung der deutschen Literatur. Berlin. 1864 und Müllenhoffs Referat über die genannten „Denkmäler" in den Jahrbüchern für deutsche Theologie. 1865. 1. Heft. S. 167—179. Außerdem den Artikel der Encyklopädie über Karl den Großen, wo auch die vollständigeren Literaturangaben sich finden.

Karl der Große hatte für seine Zeit das Mögliche geleistet und seinem Volke die lebenskräftigen Keime einer eigenthümlichen Culturentwicklung eingepflanzt. Leider fanden diese bedeutsamen Anfänge bei denen, welchen die Sorge dafür obgelegen hätte, nicht die erforderliche Pflege. Zwar wurde das von Karl begonnene Werk durch einzelne von seinem Streben ergriffene Männer und Anstalten, wie namentlich die Klöster zu Fulda, St. Gallen, Reichenau, Weißenburg u. a. (vgl. die Artt. Benedictiner, Alcuin, Hrabanus Maurus) noch eine Zeit lang mit gutem Erfolge fortgeführt. Im ganzen aber war die römische Kirche, in deren Hände die Erziehung des Volkes gelegt war, ihrer Natur nach einer freien und selbständigen Bildung des Volkes nicht günstig. Die Herrschaft, welche dem römischen Kaiserthum in Bezug auf das äußere Leben von den Germanen entrissen worden war, stellte die römische Kirche in Bezug auf das geistige Leben der Völker wieder her. Auch fehlte der strengen äußerlichen Herrschaft, welche sie ausübte, nicht alle geschichtliche Berechtigung; denn theils konnte, nachdem das Christenthum die herrschende Religion geworden war, die große Zahl von bloßen Namenchristen, welche ohne alles innere Interesse sich äußerlich zu der Kirche hielten, nur durch die Furcht vor den Strafen, welche die Kirche wirklich verhängte oder für das zukünftige Leben androhte, im Zaume gehalten werden, theils bedurfte die ungebändigte Naturkraft der germanischen Stämme, welche nun zu dem Christenthum in Beziehung traten, vor allem einer strengen Zucht, und es war nicht möglich, daß der Geist des Christenthums auch in einer reichen und vielseitigen Entwicklung des individuellen Lebens, wie sie unter seinem Gesetze in einer vollendeten christlichen Bildung zu Stande kommen soll, sich sofort offenbarte. Vielmehr tritt uns, wie in anderer Beziehung, so auch in Bezug auf die Erziehung in der Hierarchie des Mittelalters eine Regeneration des alttestamentlichen Standpunctes entgegen: eine die Ausschreitungen der Freiheit äußerlich beschränkende Zucht tritt an die Stelle einer den Zögling innerlich befreienden Erziehung und wie in den Schriften des Alten Testamentes, so erscheint auch in den pädagogischen Rathschlägen des Mittelalters die Ruthe als der allmächtige Zauberstab (vgl. die Stellen bei Schwarz, a. a. O. I, 2, S. 147 ff.)

und selbst der Schwabenspiegel (§. 155 und 247) findet sich veranlaßt, gegen dessen allzueifrigen Gebrauch zu verfügen, daß der Lehrer dem Schüler nicht mehr als zwölf Ruthenstreiche in einer Folge solle zukommen lassen. Es wäre gegen eine solche Erziehungsmethode weniger zu sagen, wenn die Kirche darnach gestrebt hätte, das Volk einer Mündigkeit entgegen zu führen, welche die bei Unmündigen wohlangebrachten Zuchtmittel entbehrlich macht. Nachdem sie aber einmal in ihrer äußeren Herrschaft sich befestigt hatte, erwies sie sich als entschiedene Gegnerin einer Erziehung zu geistiger Mündigkeit und Selbständigkeit. Klöster und Geistliche vergaßen über dem Dienst unbedingten Gehorsams, mit welchen sie den besonderen Zwecken der Kirche sich hingaben, ihre Pflicht, die Bildner des Volkes zu werden. Nicht einmal die klare Erkenntnis der einfachsten Grundlehren des Evangeliums ist Gemeingut des christlichen Volkes geworden; und nur wo, wie bei städtischer Bevölkerung, das Bedürfnis nach einer weiter gehenden Bildung sich gebieterischer geltend machte, wurde für diese von den dort bestehenden Kathedral-, Stifts- und Kirchenschulen dürftig genug gesorgt. Aber so wenig, wie die Methode, war der Unterrichtsstoff, welchen die kirchliche Pädagogik darbot, zur Förderung einer wahren Volksbildung geeignet. Für die Volksthümlichkeit hatte die römische Kirche ebensowenig Sinn und Verständnis, als sie ein Interesse an ihrer Entwickelung hatte. Wie sie in den Cultus aller ihrer Herrschaft unterworfenen Länder ihre dem Volk unverständliche lateinische Kirchensprache einführte, so galt ihr als die Encyklopädie des von weltlicher Gelehrsamkeit Wissenswürdigen jener dürftige Auszug aus den Wissenschaften der Griechen und Römer, welchen man zu den in das Trivium und Quadrivium eingetheilten sogenannten sieben freien Künsten zusammenfaßte, und dessen einzelne Bestandtheile der Denkvers angiebt:

> Gram loquitur, Dia vera docet, Rhe verba colorat,
> Mus canit, Ar numerat, Geo ponderat, Ast colit astra.

Die Feststellung dieser Encyklopädie des Wissenswürdigen geht bis auf den griechischen Gebrauch zurück, Gymnastik und Musik als die für die Erziehung eines freien Mannes unentbehrlichen Bildungsmittel zu bezeichnen. Je mehr das Wissen und die geistige Bildung wuchs, desto mehr gewann die Musik an Ausdehnung und desto mehr trat die Gymnastik gegen sie zurück. So nennt schon Aristoteles neben der Gymnastik die Musik und Graphik als die Unterrichtsgegenstände, in welchen die Jugend unterwiesen zu werden pflege, und er selbst setzt noch weiter die Rhetorik, Dialektik und Mathematik hinzu, so daß durch diesen die mittelalterliche Wissenschaft beherrschenden Philosophen schon eine Reihe von Disciplinen aufgestellt war, die sich durch die heilige Siebenzahl ganz besonders empfahl. Verdrängte man nun aus dieser die Gymnastik durch Spaltung der Mathematik in Arithmetik und Geometrie und setzte man an die Stelle der Graphik die Sphäre der Astronomie, so waren die sieben freien Künste fertig. Das mathematische Quadrivium findet sich zuerst bei dem Neuplatoniker Jamblichus († 333 n. Chr.) zusammengestellt, und der afrikanische Grammatiker Marcianus Capella aus Madaura (um 460) fügte ihm das rhetorisch-philosophische Trivium hinzu, in welches für das allgemeine Bedürfnis das gesammte philosophische Wissen zusammengeschrumpft war. Dem Einflusse Cassiodors († nach 562) ist die Verbreitung dieser Encyklopädie über die Schulen des gesammten Abendlands zuzuschreiben, dagegen erwähnt sein Zeitgenosse Boëthius († 525), welcher nach der gewöhnlichen Darstellung an diesem zweifelhaften Verdienst theilnahm, zwar in seiner Schrift de arithmetica das Quadrivium, von der Philosophie aber dachte er zu würdig, als daß er ihre zu jenem Trivium herabgekommenen Lehren als die leichtere Vorstufe der mathematischen Disciplin hätte voranstellen können; vielmehr sah er diese nach der Weise Platos als die Vorschule der Philosophie an, deren gründlicheres Studium im Mittelalter er durch Uebersetzung und Bearbeitung des aristotelischen Organons von allen Schriftstellern am meisten gefördert hat. Auch seine Schriften über Arithmetik, Musik und Geometrie haben einen streng wissenschaftlichen Charakter, und die ihm zugeschriebene pädagogische Schrift de

disciplina scholarium ist erst im 13. Jahrhundert von Thomas von Catimpré verfaßt. (Vgl. Cramer, Geschichte der Erziehung und des Unterrichtes in den Niederlanden, S. 5 ff.). Der Dürftigkeit des Unterrichts in den Schulen des Mittelalters und der mechanischen Aeußerlichkeit der Methode ging eine Zucht zur Seite, welche in ihrer Einseitigkeit zwar den Muthwillen und die Rohheit der Jugend eine Weile zurückdrängen konnte, sie aber nicht zu heilen vermochte; und von der wüsten Zuchtlosigkeit, die in den Schulen Deutschlands zu Anfang des 16. Jahrhunderts Regel geworden war, und zu welcher das Unwesen der „fahrenden Schüler" namentlich beitrug, giebt Thomas Platter († 1582) in seiner Selbstbiographie ein abschreckendes Bild. Wie dürftig aber damals selbst in einer städtischen sogenannten „lateinischen Schule" der Unterricht war, können wir aus Matthesius entnehmen, welcher von Luther erzählt, wie dieser in der lateinischen Schule zu Eisleben „seine zehen Gebote, Kinder-Glauben, Vater-Unser neben dem Donat, Kinder-Grammatiken, Cisio Janus*) und christlichen Gesängen sein fleißig und schleunig gelernt" habe. Daß aber vollends bei der ländlichen Jugend auch der einfachste christliche Unterricht gänzlich vernachläßigt war, das wurde durch die im Kurfürstenthum Sachsen im J. 1527 begonnene Kirchenvisitation auf eine wahrhaft erschreckende Weise klar; und der weichherzige Melanchthon schüttet darüber sein Herz in den Worten aus (K. Weber, M. Philipp Melanchthons evangelische Kirchen- und Schulordnung vom Jahre 1528. Schlüchtern. 1844, S. 21): „Wie kann man es verantworten, daß man die armen Leute bisher in so großer Unwissenheit und Dummheit gelassen hat! Mein Herz blutet, wenn ich diesen Jammer erblicke. Ich gehe oft bei Seite und weine meinen Schmerz aus, wenn wir mit Untersuchung eines Ortes fertig sind. Und wer wollte nicht jammern, der da sieht, wie die Anlagen der Menschen so ganz vernachläßigt werden, und der Geist, der so viel lernen und fassen kann, nicht einmal von seinem Schöpfer und Herrn etwas weiß."

Hätte die Bildung des Volkes im Mittelalter allein von den geflissentlichen pädagogischen Bemühungen der Schulen und der Geistlichkeit abgehangen: die gewöhnlichen Klagen über die Barbarei des Mittelalters würden vollkommen berechtigt sein. Es sind diese Klagen in neuerer Zeit als schlechtbegründete Redensarten der sich selbst überhebenden und die Vorzeit aus Unkenntnis unterschätzenden „Neuzeit" in verdienten Miscredit gekommen, und man hat die eigenthümliche hohe Cultur, welche das Mittelalter auszeichnete, anerkennen gelernt. Es hatte diese Cultur ihre Quelle einmal darin, daß es von der angeführten traurigen Regel doch auch Ausnahmen gab, daß einzelne Klöster, Schulen und einflußreiche Persönlichkeiten noch ein lebendiges Interesse für geistige Bildung und für die Förderung derselben sich bewahrten, und daß diese dann, oft für weite Kreise, die Mittelpuncte eines regen Culturlebens geworden sind. Auf eine noch reichere Quelle aber weist das schöne Wort Georgs, Fürsten von Anhalt und Coadjutors des Bisthums Merseburg hin (Predigten und Schriften, Wittenberg 1555, S. 289): „Und ist noch Gott zu danken, daß gleichwohl die Eltern und sonderlich die lieben Mütter die vornehmsten Hauspfarrer und Bischöfe geblieben, durch welche die Artikel des Glaubens und Gebet erhalten, sonst der Pfarrer halber wäre es fast alles erloschen." Diese Worte weisen auf die in der Natur unseres Volkes liegenden und in dem Leben der Familie, des bürgerlichen Gemeinwesens und der Kirche gepflegten Bildungselemente hin. Das schöne Wort, daß die Seele naturaliter christiana sei, läßt sich mit besonderem Rechte auf das deutsche Gemüth anwenden. In ihm fanden die, wenn auch spärlich ausgestreuten, Samenkörner der christlichen Lehre einen empfäng-

*) Cisio Janus ist ein in 24 Denkversen abgefaßtes Verzeichnis der kirchlichen Feste and wichtigsten Heiligentage. Den Namen hat es von dem auf den 1. Januar fallenden Feste der (Circum-) Cisio. Die beiden ersten Verse für den Januar lauten:

Cisio Janus Epi. sibi vendicat Oc., Feli., Mar,, An.,
Prisca, Fab., Hag., Vincenti, Paulus, nobile lumen.

Vgl. Ruhkopf. a. a. O. S. 140.

lichen Boden, in welchem sie tiefe Wurzeln treiben und reiche Frucht bringen konnten. Die großen Gestalten der Helden und Propheten und heiligen Sänger des alten Bundes und vor allen des von seinen Aposteln, wie von zwölf Herzögen, umgebenen Fürsten des Lebens und seiner jungfräulichen Mutter machten auf die starken Herzen einen tiefen und fruchtbaren Eindruck. Und aus dieser Verbindung des Christenthums mit dem deutschen Volksthum ging eine ebenso reiche als eigenthümliche Bildung hervor, welche seit dem 11. Jahrhundert die herrlichsten Werke deutscher Architektur, Sculptur und Malerei und die erste classische Periode der deutschen Dichtkunst hervorbrachte. Die ritterliche Erziehung erinnert durch die Art, wie sie „Gymnastik und Musik“ pflegte und wie sie durch die je sieben Jahre umfassenden drei Stufen des Kindes-, Knaben- und Jünglingsalters fortschritt, an die griechische Erziehung, mit welcher auch die Erziehung der freien Germanen schon in der heidnischen Zeit sich berührte, nur daß sie jetzt durch den Geist des Christenthums geweiht und durch den Einfluß der Frauen eigenthümlich verinnigt ist. Wolfram von Eschenbach, obwohl er selbst weder schreiben noch lesen gelernt hatte, hat in seinem Parzival eine Erziehungsgeschichte im größten Stil gegeben. Walther von der Vogelweide mahnt in einem, zunächst für den seiner Pflege anvertrauten jungen König Heinrich (geb. 1213) bestimmten, sinnigen Gedichte zuerst die Alten, im Gegensatze zu der äußerlichen und rohen Zucht, welche kein Erziehungsmittel kennt, als die Ruthe: „Niemand kann beherten Kindes Zuht mit Gerten!“ und legt dann den Jungen ans Herz, daß sie Zunge, Augen und Ohren in strenger Zucht halten sollen. Auf ähnliche Weise geben „der Winsbeke“ und die „Winsbekin“ Söhnen und Töchtern ausführlichere Regeln adeliger Zucht, deren Wesen der erstere schließlich in die Tugenden der Wahrhaftigkeit, Züchtigkeit und Beständigkeit (wârhaft, zühtic, sunder wanc!) zusammenfaßt (vgl. Büsching, Ritterzeit und Ritterwesen. Leipzig 1823. 1. Bd., S. 1—81. — Falke, die ritterliche Gesellschaft im Zeitalter des Frauencultus. Berlin o. J. [1863]). Als dann mit dem 13. Jahrhundert durch das mächtig aufblühende Bürgerthum der Städte das Ritterthum mehr und mehr zurückgedrängt wurde, gewannen Erziehung und Unterricht mehr eine Richtung auf die praktischen Aufgaben des täglichen Lebens in Handel und Gewerbe, so jedoch, daß die ehrbare und fromme Zucht des Hauses immer die eigentliche Grundlage der Erziehung blieb und mit dem Handwerk die schöne Kunst auf eine Weise sich verband, welche uns heute noch als ein nicht wieder erreichtes Muster vor Augen steht. Das rege Bildungsstreben der bürgerlichen Kreise dieser Zeit wird durch zahlreiche Stadtschulen bezeugt, welche seit dem 13. Jahrhundert neben den eigentlich kirchlichen Anstalten begründet wurden, und daneben offenbart sich in zahlreichen Dichtungen von mehr lehrhaftem Charakter, welche zum Theil an das Thierepos und an die Thierfabel ihre Weisheitslehren anlehnen, der eben so ehrenfest als verständig der öffentlichen Zucht sich zuwendende praktische Sinn des deutschen Bürgerthums. Das bleibt freilich die große Schattenseite der mittelalterlichen Cultur, daß das Volk im engeren Sinne, „der vielgeplagte Bauersmann,“ von der Theilnahme an geistiger Bildung und von den Vortheilen, welche sie auch dem äußeren Leben brachte, so gut wie völlig ausgeschlossen blieb; und wie sein fast rechtsloser Zustand die bevorzugten Stände zu rohen Ausschweifungen fortwährend herausforderte, so mußte auch die Roheit, in welcher er selbst erhalten wurde, auf jene Stände nothwendig ansteckend zurückwirken. Doch begann es auch im Leben des Landvolkes und des Standes der unselbständigen Arbeiter allmählig zu tagen. Es ist ganz besonders den Orden der Bettelmönche, den Franziscanern und Dominicanern, als ein großes Verdienst anzurechnen, daß sie es wieder als die heiligste Pflicht des Geistlichen empfanden, den Armen das Evangelium zu predigen. Der Franziscaner Berthold von Regensburg zog als ein gewaltiger Volksprediger, um welchen oft viele Tausende von begierigen Hörern sich sammelten, im Lande umher, um das verlassene Volk über die Grundthatsachen des Heils und die Grundsätze des Glaubens zu belehren und es zur Buße zu rufen. Die Dominicaner, wie Eckhardt

(† vor 1329), Suso († 1365), Tauler († 1361), bemühten sich mehr im johanneischen Geiste um die innere Ausbildung und Vertiefung des Glaubens und des christlichen Denkens und haben in diesem Bestreben eine deutsche Prosa geschaffen, welche für die innersten Erfahrungen des frommen Gemüthes mit wunderbarer Einfachheit und Klarheit den treffendsten Ausdruck zu finden weiß. Zugleich zeigt die damals so große Popularität ihrer Schriften und Predigten, welche selbst vielen gebildeten Christen der Gegenwart als unpopulär gelten würden, daß auch das damalige Volk im Gebiete der Heilslehren und Heilsthatsachen nicht mehr so unorientirt war. Während der Verein der mystischen Gottesfreunde, von deren einem die christlichen Geist und deutsches Wesen so innig verbunden darstellende „deutsche Theologie" ausgegangen ist, um Erweckung und Belebung des inneren religiösen Lebens selbst sich bemühte, wurden die Brüder des gemeinsamen Lebens zugleich den aus einem lebendigen Christenthum von selbst sich ergebenden pädagogischen Aufgaben gerecht, indem sie in ihren Anstalten zu Herzogenbusch, Groningen, Zwolle, Amersfoort u. a. a. O. einen auf Kenntnis der heiligen Schrift in der Volkssprache gegründeten eigentlichen Volksunterricht herzustellen suchten und ihren Einfluß weit über das ganze nördliche Deutschland ausbreiteten (vgl. den Art. Hieronymianer), während gleichzeitig an der entgegengesetzten Grenze Deutschlands die böhmischen Brüder dem katechetischen Unterricht ihre ernsteste Fürsorge zuwandten. Bei den durch den Islam verbundenen Völkern des Orients war namentlich seit dem 8. Jahrhundert n. Chr. ein sehr reger wissenschaftlicher Eifer entstanden. Von der Bemühung um Feststellung des Textes des Koran und von der Erklärung dieses heiligen Buches ausgehend, hatte man zuerst Grammatik und Rhetorik, dann das muhamedanische Recht und die Dialektik auf eine eigenthümliche Weise ausgebildet, woran dann medicinische und naturkundliche, geographische und geschichtliche, so wie philosophische Studien sich anschloßen. Wie beschämend auch die Vergleichung dieser muhamedanischen Bildung mit dem gleichzeitigen Bildungszustande der christlichen Völker ist, so darf man doch diesen letzteren selbst dem Christenthum um so weniger zum Vorwurfe machen, als auch die Araber ihre Bekanntschaft mit der griechischen Wissenschaft, auf welcher, abgesehen von der originellen grammatischen Behandlung ihrer Muttersprache, ihre eigene wissenschaftliche Bildung beruht, nicht dem Studium der griechischen Originalschriften, sondern lediglich den Uebersetzungen verdankten, welche durch syrische Christen waren angefertigt worden. Infolge der, namentlich durch die Kreuzzüge geförderten, Berührung mit den Arabern kam dann deren Bildung auch dem christlichen Abendlande wieder zu gut, unmittelbar jedoch nur den höheren Studien, welche man als Universitätsstudien bezeichnen könnte, und für welche insbesondere die Bekanntschaft mit den physischen und metaphysischen Schriften des Aristoteles nur durch arabische Uebersetzungen vermittelt wurde, während man des logischen Organons in der lateinischen Uebersetzung das Boëthius sich bediente. Noch wünschenswerther würde ein anregender Einfluß des ausgebildeten Unterrichtswesens der Araber auf das Abendland gewesen sein. Das Bestreben, die Bekenner des Islâm mit seinem heiligen Buche gründlich bekannt zu machen, führte überall zu Einrichtungen von Elementarschulen (Miktab), und wie diese großentheils an die Moscheen sich anlehnten, so war dies auch bei den höheren Unterrichtsanstalten (Midras) der Fall, deren oft drei, vier und mehr mit den Moscheen großer Städte verbunden waren. Der dem semitischen Stamme eigenthümliche Scharfsinn bildete auch bald eine, zwar allzu einseitig das Gedächtnis und die Spitzfindigkeit des Verstandes übende, aber immmerhin wohldurchdachte Methode aus, und auch die eigentliche Erziehung wurde ein Gegenstand des Nachdenkens. Ein sehr ansprechender Beweis davon liegt in dem Gulistan oder „Rosengarten" des persischen Dichters Sadi († 1263). Dieses liebliche Büchlein, welches schon Adam Olearius († 1672) aus Persien mitbrachte und zuerst ins Deutsche übersetzte (Schleswig 1654; neuerdings vortrefflich übersetzt und erläutert von K. H. Graf: Moslichoddin Sadis Rosengarten. Leipzig 1846), und von dessen Geschichten und Sprüchen in den deutschen

Anekdoten- und Gedichteschatz viel mehr übergegangen ist, als man jetzt noch weiß, handelt im 7. Abschnitte eigens von dem Einflusse der Erziehung, welcher sehr hoch angeschlagen und in mancherlei Beispielen nachgewiesen wird. Doch hat der Orientale auch in seiner Weise von dem „non ex quoque ligno fit Mercurius" Erfahrung gemacht: statt des Gänschens, welches über den Rhein flog, um als Gikgak wieder heimzukehren, tritt im „Rosengarten" der Esel auf, welchen die Reise nach der heiligen Stadt Mekka doch nicht klüger macht, und von welchem Olearius in seinem treuherzigen Deutsch verkündet:

Wenn man auch nach Mekka triebe
Christi Esel, wird er nicht
Dadurch besser abgericht,
Sondern stets ein Esel bliebe.

Auch die Makamen Hariris geben vielfältig von dem Volksschulwesen und der Unterrichtsmethode der Araber ein lebendiges Bild, und insbesondere ist der Schullehrer von Hims mit seinen aufgeweckten und schlagfertigen Jungen durch Rückerts Uebersetzung auch uns Deutschen eine wohlbekannte Figur geworden. (Vgl. Haneberg, über das Schul- und Lehrwesen der Muhamedaner im Mittelalter. München. 1850). Aber diese Seite der arabischen Volksbildung blieb ohne Wirkung auf das christliche Abendland, theils weil sie in ihrer Gebundenheit an den Koran und an die arabische Sprache und Volksthümlichkeit zu unmittelbarer Uebertragung auf einen fremden Boden sich wenig eignete, theils weil die damalige Christenheit es vergessen hatte, daß auch ihre heilige Schrift die Grundlage und Quelle der Volksbildung werden müße. Als aber die Ahnung davon dem christlichen Volke immer klarer aufging, und das Bedürfnis, diese Quelle der Weisheit und Erkenntnis wieder erschlossen zu sehen, immer mächtiger sich regte, da war bereits eine andere Quelle der Bildung erschlossen, welche dem Wesen der abendländischen Völker homogener war und zugleich zum Verständnisse der Urkunden des Christenthums in einer unmittelbaren Beziehung stand. Es war dies geschehen durch die sogenannte Wiederherstellung der Wissenschaften oder durch die Wiederbelebung der classischen Studien. In dem Lande zwar, welchem diese zuerst zu gute kam, in Italien, übte sie auf die allgemeine Volksbildung keinen bedeutenden Einfluß. Die gewaltige Gestalt Dantes, in welchem die aus dem classischen Alterthum gewonnene Erkenntnis und Bewegung mit dem christlichen Glauben zu einer eigenthümlichen Bildung zusammen gewachsen war, blieb einsam stehen. Ebenso bilden Pädagogen, welche wie Vittorino de Feltre († 1446), die gymnastische wie die wissenschaftlich ästhetische Bildung der antiken Welt mit christlicher Gesinnung zu vereinigen strebten, und überhaupt die Aufgaben des Unterrichts und der Erziehung zu einem Gegenstande ernsten Nachdenkens und energischer praktischer Thätigkeit machten, nur vereinzelte Erscheinungen, und ihre Bemühungen waren zunächst nur den Großen und Reichen gewidmet. (Vittorino von Feltre, oder: die Annäherung zur idealen Pädagogik im 15. Jahrhundert. Bearbeitet nach de' Rosmini von J. K. von Orelli. Zürich. 1812.) Die durch die starre Ausschließlichkeit in die Verweltlichung hineingetriebene Bildung fühlte sich mehr von Bocaccios lüsternen Erzählungen als von der ernsten Größe Dantes angezogen und im Zeitalter Leo X. und seiner nächsten Vorgänger war die classische Gelehrsamkeit in Italien kaum mehr, als ein gelehrter Prunk, ein die Reize eines üppigen Lebens überhaupt vermehrender Luxusartikel. Dagegen wurden innerhalb des deutschen Stammes die classischen Studien sofort zum Verständnisse der heiligen Schrift und als Mittel einer gründlicheren und vielseitigeren Volksbildung verwandt und namentlich gebührt den Schulen der Hieronymianer das Verdienst, diese Beziehung der classischen Studien zu einer christlichen Volksbildung hergestellt zu haben: viele Männer, welche wir als Begründer der classischen Studien in Deutschland verehren, wie Alexander Hegius, Hermann vom Busche, Rudolf Agricola, Erasmus von Rotterdam, stehen zugleich zu jenen Schulen in mehr oder minder naher Beziehung.

Durch dieses Zurückgehen auf das classische Alterthum aber war nicht allein ein neuer Unterrichtsstoff von unermeßlichem Umfange und intensivster Ausgiebigkeit gefunden, von welchem die Beschränktheit der scholastischen Bildung keine Ahnung hatte; sondern es war auch, im Gegensatze zu der einseitigen Zucht der kirchlichen Pädagogik, der eigentlichen Erziehung die ganz neue Aufgabe gestellt, um eine heilige und kräftige Entwicklung der individuellen Anlagen des Zöglings sich zu bemühen. Gelang es, mit der Innigkeit des christlichen Glaubens die Freiheit und Vielseitigkeit individueller Entwicklung zu vereinen, wie sie das Griechenthum in seiner Würde dargestellt hat, so war in der That das höchste Ziel menschlicher Bildung erreicht und die rechte Harmonie zwischen dem allgemeinen Gesetze und dem individuellen Leben zu Stande gebracht, durch deren Forderung das Christenthum den Begriff der Erziehung im Princip vollendet hat; wie es denn selbst den vollen Reichthum und die volle Kraft seines Lebens erst von da an entfalten konnte, wo es Juden und Griechen in seiner höheren Einheit verband. (Vgl. außer dem Art. Mittelalterliche Erziehung: Ruhkopf, Geschichte des Schul- und Erziehungswesens in Deutschland. I. Bremen. 1794. Hahn, das Unterrichtswesen in Frankreich. Breslau. 1848. — Meyer, Geschichte des Hamburgischen Schulwesens im Mittelalter. Hamburg 1843.)

Das Bedürfnis nach innigerer und lebendigerer Aneignung der evangelischen Wahrheit und nach einer freieren Bewegung des Geistes im Gehorsam derselben hatte sich, zumal in dem deutschen Volke, hinlänglich geregt und ausgesprochen, als Luther zuerst mit seiner Donnerstimme das befreiende Wort in die Christenheit hineinrief, „aus rechter und wahrer Liebe und sonderlichem Fleiß (ohne alles Gesuch eitler Ehre u. s. w.), die Wahrheit an Tag zu bringen," wie es treffend in der Ankündigung seiner Streitsätze gegen Tetzel heißt. Der Grundsatz der Reformation war: Kein Heilsleben für den Menschen, als durch den Glauben an Christum; und keine Heilswahrheit, als aus dem Worte Gottes in der heiligen Schrift. Damit war das christliche Volk aus den unzulänglichen und falschen Vermittlungen, welche die römische Gesetzeskirche in ihren äußerlichen Werken und Satzungen ihm bot, heraus- und wieder zu dem einzigen wahren Mittler und zu der ursprünglichen Quelle zurückgeführt, und jetzt konnte auch das Christenthum wieder die in seinem Wesen liegende pädagogische Kraft frei und vollständig entfalten, woran es durch die einseitige Zucht der Gesetzeskirche verhindert worden war. Der seligmachende Glaube, in welchem die Reformatoren der apostolischen Lehre gemäß, die Wurzel alles subjectiven Heilslebens erkannten, mußte als ein lebendiger Glaube die Gläubigen in den Stand setzen, über den Grund ihrer Hoffnung sich selbst zu verantworten, er setzte also eine Erziehung zu einer selbständigen christlichen Ueberzeugung voraus. Und indem die heilige Schrift als die alleinige Norm dieses Glaubens galt, wurde die Unterweisung in derselben durch einen geordneten allgemeinen Volksunterricht zur heiligsten Pflicht der evangelischen Kirche. So kamen zunächst Katechismus und Bibel als „die allgemeinsten Bildungsmittel für das gesammte Volk" (Palmer) durch den Protestantismus zur Anerkennung. Damit aber verband sich zugleich die richtige Schätzung des Werthes einer selbständigen geistigen Bildung überhaupt. Das apostolische Wort: „Alles ist Euer" soll auch in der christlichen Erziehung eine Wahrheit werden: alles menschliche Wissen soll der evangelischen Wahrheit dienstbar gemacht, oder doch in Beziehung zu ihr gesetzt werden; auch die schöne Kunst und die Kraft und Fertigkeit des Leibes sollen sich Gott, zu seiner Ehre, begeben zu Waffen der Gerechtigkeit. Die Gesammtaufgabe der evangelischen Pädagogik hat niemand klarer, freier und frischer aufgefaßt, als Luther selbst, welcher in der urkräftigen und harmonischen Totalität seines kerngesunden, durch die Demuth und die heilige Kraft des Glaubens geweihten Wesens recht eigentlich eine pädagogische Persönlichkeit gewesen ist. Wie er als solche sich bewährt hat, das ist dieses Ortes nur in wenigen großen Zügen anzudeuten, da Luthers pädagogisches

Wirken in der Encyklopädie bereits eine eingehende Darstellung von kundiger Hand gefunden hat. Vor allem ist hervorzuheben, wie er an der eigentlichen Stätte der Erziehung, im eigenen Hause, als ein musterhafter Erzieher sich bewies. Hier verstand der gewaltige Mann, dessen Herz von der Arbeit und Sorge des entbrannten Glaubenskampfes bewegt war, mit den Kindern selbst Kind zu werden und ihre Sprache so lieblich zu reden, wie sein unvergleichlicher Kinderbrief „an sein liebes Söhnlein Hänsigen Luther" auf eine herzerfreuende Weise bezeugt. Hier übte er die Zucht der Liebe, welche zwar das starke Wort nicht scheut: „Lieber einen todten, als einen ungerathenen Sohn!" aber doch auch so zu strafen weiß, „daß der Apfel bei der Ruthe sei", damit nicht „feine ingenia durch Poltern, Stürmen, Streichen und Schlagen verderbt werden." Hier preist er Salomo als einen recht königlichen Schulmeister, weil er der Jugend nicht verbeut bei den Leuten zu sein und fröhlich zu sein, wie die Mönche ihren Schülern, da doch jungen Leuten Freude und Ergötzen so hoch vonnöthen ist, wie Essen und Trinken. Und in demselben Geiste einer wahrhaft freien und freimachenden Pädagogik preist und übt er hier im Kreise der Freunde die edle Musika nnd lobt er die Alten, daß sie die Jugend sich haben üben lassen im Ritterspiel mit Fechten, Springen u. s. w.; denn „das erste die Sorge des Herzens und melancholische Gedanken vertreibt, das andere macht feine geschickte Gliedmaß am Leibe und erhält ihn bei Gesundheit." Sein aus rechter seelsorglicher Hirtentreue gegen sein in der Bildung so sehr verwahrlostes Volk hervorgegangenes Streben, seinem ganzen Volke ein Erzieher zu werden, hat in seiner „Schrift an die Rathsherrn aller Städte Deutschlands, daß sie christliche Schulen aufrichten und halten sollen" (1524), seinen energischsten und vollständigsten Ausdruck gefunden. Mit bewunderungswürdigem Tiefblick ist hier namentlich der Zusammenhang des evangelischen Glaubens mit gründlichen philosophischen Studien dargelegt, und die evangelische Kirche und Theologie möge sich immer gesagt sein lassen sein mahnendes Wort: „Wiewohl das Evangelium allein durch den heiligen Geist ist kommen und täglich kömmt; so ists doch durch Mittel der Sprachen kommen und hat auch dadurch zugenommen, muß auch dadurch behalten werden.... Und lasset uns das gesagt sein, daß wir das Evangelium nicht wohl werden erhalten ohne die Sprachen. Die Sprachen sind die Scheide, darinnen dies Messer des Geistes steckt; sie sind der Schrein, darinnen man dies Kleinod berget. Sie sind das Gefäß, darinnen man diesen Trank fasset; sie sind die Kemnot, darinnen diese Speise lieget; und wie das Evangelium selbst zeiget, sie sind die Körbe, darinnen man diese Brode und Fische und Brocken behält. Ja, wo wirs versehen, daß wir (da Gott vor sei), die Sprachen fahren lassen, so werden wir nicht allein das Evangelium verlieren, sondern wird auch endlich dahin gerathen, daß wir weder Lateinisch noch Deutsch recht reden oder schreiben können." Daneben erkennt Luther auch den Werth der Mathematik und der Realien, insbesondere der Geschichte, aber auch der Naturkunde an, in Bezug auf welche er mit prophetischem Blicke vorhergesagt, daß mit der Wiedererschließung des Buches der Offenbarung auch für eine gründliche Erforschung und richtigere Erkenntnis der Natur die Morgenröthe eines neuen Tages angebrochen sei. Von der in seiner Zeit liegenden Bevorzugung des Lateinischen beim Jugendunterrichte konnte freilich auch Luther sich nicht losmachen. Wie er die von ihm (schon 1516) herausgegebene „Deutsche Theologie", in welcher die deutsche Sprache den innersten Gedanken einer edlen christlichen Mystik auf das innigste sich anschließt, wegen des schlechten Deutsch und der „ungefranzten und ungekrenzten" Sprache entschuldigen zu müßen glaubte, so hatte er keine Ahnung davon, welch ein Meister er selbst in der deutschen Sprache und welch ein gewaltiges Werkzeug sie in seiner Meisterhand war, und zu seiner Klage darüber, daß die Deutschen versäumt hätten, die Thaten ihrer Väter in ihrer eigenen Sprache aufzuzeichnen, stimmt schlecht die Weisung des mit Luthers Vorrede von Melanchthon herausgegebenen Unterrichts der Visitatoren: „Erstlich sollen die Schulmeister vleis ankeren, daß sie die Kinder allein Latinisch leren, nicht Deutsch u. s. w.," und

weiter: „Es sollen auch die Knaben dazu gehalten werden, das sie Latinisch reden, und die Schulmeister sollen selbst, so viel möglich, nichts denn Latinisch mit den Knaben reden." Uebrigens gibt dieser „Unterricht der Visitatoren an die Pfarrherren im Kurfürstenthum Sachsen. Wittemberg. 1528" (neu herausgegeben von K. Weber. Schlüchtern 1844) in seinem 18. Artikel, welcher „von der Schule" handelt, ein authentisches Zeugnis für die Art und Weise, wie er die Rathschläge, welche er in Bezug auf die Gründung und Einrichtung von Schulen den Obrigkeiten Deutschlands gegeben hatte, im Lande seines Kurfürsten, durch die seit 1527 angestellte Visitation belehrt, selbst zu verwirklichen suchte. Nachdem es den Predigern zur Pflicht gemacht ist, die Leute zu vermahnen, daß sie „ihre Kinder zur Schule thun, damit man Leute aufziehe, geschickt zu lehren in der Kirche und sonst zu regieren," nachdem die Eltern selbst aufgefordert sind, „um Gottes willen die Kinder zur Schule zu thun," und nachdem treuen Predigern und Lehrern der Segen Gottes verheißen ist, wird nach der bereits erwähnten Weisung, den Unterricht auf das Lateinische zu beschränken, die weitere Weisung gegeben, die Kinder nicht viel mit Büchern zu beschweren und in allewege Mannigfaltigkeit zu fliehen, und endlich die, „daß man die Kinder zertheile in Haufen." Der erste Haufen soll in „der Kinder Handbüchlein" lesen lernen. Es ist darunter das von Melanchthon verfaßte „Handbüchlein, wie man die Kinder zu der geschrifft und Lere halten sol. Wittenberg. 1524" zu verstehen, welches das Alphabet, das Vaterunser und Ave Maria, den Glauben, den 66. Psalm, die zehn Gebote, das 5., 6., 7. Capitel aus dem Evangelium des Matthäus, das 13. Capitel aus dem Evangelium des Johannes, das 12. Capitel des Briefs an die Römer, die Sprüche der sieben Weisen, so wie Morgen-, Tisch- und Abendgebete, enthielt. Sobald die Kinder lesen können, soll ihnen durch Vor- und Nachübersetzen der Donat und Cato und damit zugleich ein gewißer Vorrath von lateinischen Vocabeln eingeprägt werden. Auch sollen die Knaben „zu der Musica gehalten werden," und zwar alle Knaben, klein und groß, merkwürdigerweise täglich in der ersten Stunde nach Mittag. Der zweite Haufe wird dann „in die Fabeln besetzt und weiter in die Pädologia Mosellani," in „nützliche und züchtige Colloquien des Erasmus, in den Terenz und etliche fabulas Plauti, die rein sind," eingeführt, dabei in der Grammatik geübt und zum Auswendiglernen nützlicher Sentenzen auch aus andern Dichtern angehalten. Der dritte Haufe endlich steigt bis zu Virgil, Ovid, Ciceros Officien und epistolae familiares und zur Anfertigung lateinischer Verse empor. Ein Wochentag, Sonnabend oder Mittwoch, bleibt ausschließlich der „christlichen Unterweisung" vorbehalten, bei deren Empfehlung der Grundgedanke Luthers in Bezug auf den Umfang des nothwendigen Unterrichtes noch einmal eingeschärft wird: „Etliche lernen gar nichts aus der heiligen Schrifft, Etliche leren die Kinder gar nichts, denn die heilige Schrifft. Welche beide nicht zu leiden sind. Denn es ist von nöten, die Kinder zu lernen den Anfang eines christlichen und gottseligen Lebens. So sind doch viel ursachen, darumb daneben jnen auch andere Bücher sollen vürgelegt werden, daraus sie reden lernen." In den Vorschriften über Vertheilung und Behandlung des Unterrichtsstoffes treten übrigens schon die Anfänge einer Methodologie hervor, deren beherzigenswertheste Forderung gewiß die eines weisen Maßhaltens ist. Eine praktische Anwendung dieser Regel auf den Stoff und die Behandlung des religiösen Unterrichts hatte Luther schon in der 1520 zuerst erschienenen „Kurzen Form, die zehn Gebote, Glauben und Vaterunser zu betrachten," (neu herausgegeben von Mengert. Frankfurt a. M. 1848), gegeben und noch vollkommener gab er sie in seinem 1529, infolge der bei seiner Visitation gemachten Erfahrungen herausgegebenen kleinen Katechismus. Daß er im Princip auch die Ausdehnung des Volksunterrichts auf die weibliche Jugend fordert, ergiebt sich aus seiner Schrift an die Rathsherrn; in der Praxis aber wird es nur in einzelnen Fällen zu einem ordentlichen Schulunterricht für Mädchen, oder gar zur Errichtung besonderer Mädchenschulen gekommen sein. Gleichwohl hatte schon nach wenigen Jahren unter dem Einflusse der

reformatorischen Gedanken und Bestrebungen die deutsche Volks- und Jugendbildung ein ganz anderes Ansehen gewonnen, so daß Luther schon am 20. Mai 1530 an den Curfürsten Johann von Sachsen schreiben konnte (bei De Wette, IV, S. 21): „Es wächset jetzt daher die zart Jugend von Knäblein und Maidlein, mit dem Catechisem und Schrift so wohl zugericht, daß mirs in meinem Herzen sanft thut, daß ich schon mag, wie jetzt junge Knäblein und Maidlein mehr beten, glauben und reden können von Gott, von Christo, denn vorhin und noch alle Stift, Klöster und Schulen gekönnt haben und noch können. Es ist fürwahr sollichs jung Volk in E. C. F. G. Land ein schönes Paradies, desgleichen auch in der Welt nicht ist. Und solches bauet Gott in E. C. F. G. Schoos, zum Wahrzeichen, daß er E. C. F. G. gnädig und günstig ist. Als sollt er sagen: Wohlan, lieber Herzog Hans, da befehl ich Dir meinen edelsten Schatz, mein lustiges Paradies, Du sollt Vater über sie seyn. Denn unter deinem Schutz und Regiment will ich sie haben, und Dir die Ehre thun, daß Du mein Gärtner und Pfleger sollt sein. Sollichs ist je gewißlich wahr." — Vgl. außer den unter Luther bereits angeführten Schriften noch meinen Aufsatz über „Luthers Bedeutung für die Pädagogik" in der Allg. Schulzeitung. 1847, Nr. 19—21 und Schaefer, de l'influence du Luther sur l'éducation du peuple. Strassbourg. 1853.

Daß der von Luther mit so herzlicher Freude begrüßte Garten christlicher Kinderzucht und Volksbildung nicht so frisch und fröhlich fortblühte und nicht so kräftig sich ausbreitete, wie er angefangen hatte, das hat theils in dem planvollen und hartnäckigen Widerstand der Feinde seinen Grund, theils in der Einseitigkeit der Nachfolger Luthers und auch in der Ungunst äußerer Verhältnisse, wozu namentlich der Mangel an geeigneten Unterrichtsmitteln zu rechnen ist. Als ausgesprochene Feinde und Gegner der protestantischen Erziehung traten die Jesuiten auf, und es bildete diese Feindschaft eine Haupttendenz ihres Ordens. Dies wird in der 1588 zuerst entworfenen und 1599 unter dem General Claudius von Aquaviva publicirten Ratio et institutio studiorum societatis Jesu mit vollster Offenheit ausgesprochen. Es ist diese Schrift vor 30 Jahren unter dem Titel „Der Societät Jesu Lehr- und Erziehungsplan. Landshut. 2 Bde. 1833 u. 1835" in deutscher Uebersetzung und Bearbeitung neu herausgegeben worden, freilich auf eine Weise, durch welche der Bewunderer der frommen Väter von deren bildender Einwirkung sich selbst ein über alle Begriffe klägliches Zeugnis ausstellt. In dieser Bearbeitung heißt es I, S. 363 f.: „Bringt die Erde irgendwo Gift hervor, so giebt eben dieselbe immer auch wiederum ein Gegengift. Erheben zu einer Zeit Stürme sich, so weiß die göttliche Vorsehung dieselben auch zu stillen. Sagt irgend ein Feind der Braut Christi, der Kirche Gottes, Krieg an, so wird im gewaltigsten Kampfe, da der Sieg schon auf die Seite des mächtigsten Feindes sich neigen will, ein Held von Gott erweckt, der im Namen des Herrn wie ein anderer David wider den Riesen in den Kampf tritt und diesen ruhmvoll erlegt. Ein solcher Held war Ignazius der Lojolite, welcher im Jahre der Gnade 1521 dort in der Festung Pampelona glücklich verwundet lag. Die Wunde, die er am Leibe empfangen, heilte wunderbar seine Seele, und diese heilte einen großen Theil der Welt von der geistigen Seuche. Diesen schuf Gott zum Stifter eines Ordens, der wider die neue Häresie eine kräftige Schutzmauer seiner heiligen Kirche geworden. Prüfung des Buchstabens, wie wir gesagt, Forschung, folglich Wissenschaft, war der Charakter dieser Häresie. Der Orden, welcher die Völker vor diesen Irrlehren bewahren, in dem alten Glauben bestärken sollte, mußte die gleiche Waffe, das ist die Wissenschaft, ergreifen und sich damit rüsten, wenn er mit ihr den Kampf glücklich aufnehmen wollte. Schlägt bei andern Orden Contemplation und Ascese vor und geht das Studium nur so nebenher: so schlägt, wir möchten sagen, bei den Jesuiten der Betrieb der Wissenschaft, das Studium vor; doch wurden Gebet und Betrachtungen und Geistesübungen nicht vernachläßiget. Denn Erudition, Wissenschaft sollte mit Gottseligkeit vermählt sein. Sie

sollten sich ganz besonders der Jugend, welche die Bahn der Wissenschaft läuft, sie sollten sich der studirenden Jugend annehmen und sie vor dem Gifthauche falscher Lehre, die im Schmuckkleide der Wissenschaft erscheint, schützen. **Schule und Erziehung war ihnen eminente Aufgabe, ihre Hauptbestrebung.**" Der Hauptzweck des Ordens war kein anderer, als der, außer der römischen Kirche, wie sie unter der Herrschaft des Papstes sich ausgebildet hatte, keine Kirche, kein Christenthum anzuerkennen und zu dulden, vielmehr jene Kirche gegen die Gefahr, welche ihr von dem auf die reine und ursprüngliche Quelle des Gotteswortes zurückgehenden evangelischen Glauben drohte, zu schützen und ihrer Auctorität die Geister in unbedingtem Gehorsam — perinde ac cadavera — zu unterwerfen. Die Waffen der Gelehrsamkeit, deren der Protestantismus im Kampfe gegen die geistige Knechtung von Seiten des Papstthums sich bediente, wollten die Jesuiten gegen den Protestantismus kehren, und geistig hochbegabte und gelehrte Mitglieder des Ordens fanden für das Opfer einer selbständigen Ueberzeugung und einer freien Selbstbestimmung, welches sie ihrer Sache darbrachten, Entschädigung in dem Bewußtsein, einem so großen und mächtigen Ganzen als dienende Glieder anzugehören, und in solchem Dienste doch über andere wieder eine gewaltige und weitgreifende Herrschaft ausüben zu können. Die Anweisung, wie die Mittel der Gelehrsamkeit im Dienste des blinden Gehorsams gegen die Kirche zu verwenden und zu verwerthen seien, ist eben in der Ratio et institutio studiorum enthalten, und es hat diese in der Geschichte der Pädagogik die Bedeutung, daß sie **die erste umfassende Darstellung des gesammten Unterrichtswesens ist, welche innerhalb der christlichen Kirche überhaupt hervorgetreten ist,** und welche insbesondere auch auf die Methode des Unterrichts in dem 5. Hauptstücke näher eingeht. Was in Beziehung auf die äußere Schulordnung von Luther und Melanchthon in den Visitationsartikeln angedeutet, von andern protestantischen Pädagogen weiter ausgeführt worden war, das findet dort seine vollständige Ausführung. Die 6 Schuljahre eines Knaben werden an die 5 Schulclassen, die infima classis grammaticae (Rudiment), die media classis grammaticae (Grammatik schlechtweg), die suprema classis grammaticae (Syntax), die humanitas und die rhetorica, in welcher letzteren der Schüler zwei Jahre verweilte, auf das genaueste vertheilt. Daran schließt sich ein zweijähriger philosophischer Cursus, aus welchem besonders Befähigten der Eintritt in den vierjährigen theologischen verstattet wurde. Sowohl bei den der eigentlichen Schule zufallenden studia inferiora, als bei den mehr akademischen studia superiora der beiden letzten Curse, wurde auf eine im ganzen sehr zweckmäßige Weise über den Fortschritt vom Leichtern zum Schwereren gewacht. Nicht minder zweckmäßig sind die didaktischen Vorschriften, so weit sie auf Aneignung des Gelernten im Gedächtnisse, auf die Erfassung des Gelesenen mit dem Verstande und auf Wacherhaltung des Interesses der Schüler sich beziehen, so daß man versucht ist, die praktische Methode der klugen Väter bewundernd zu befolgen. Aber wenn es sonst als Grundsatz der Jesuiten gilt, daß der Zweck das Mittel heiligt, so muß man hier sagen, daß der unheilige Zweck das scheinbar gute Mittel in einem andern Lichte erscheinen läßt; denn alle diese methodischen Künste zielen nicht auf Befreiung, sondern nur auf Knechtung des Geistes ab. Mag Aristoteles als die philosophische, die Vulgata als die exegetische, der heilige Thomas als die dogmatische, oder mag Cicero als die stilistische Auctorität vor allen andern empfohlen werden: das alles soll nur dazu dienen, „den Eifer für Obedienz zu beleben." Noch ungünstiger, als über die didaktische, muß natürlich das Urtheil über die eigentlich pädagogische Thätigkeit des Ordens ausfallen. Schon der Umstand, daß das unkindliche Mittel gemeinen Ehrgeizes als der Haupthebel der erziehenden Einwirkung gilt, offenbart hinlänglich die Herzlosigkeit dieser Pädagogik. Wenn den Schülern, welche „durch Andacht besonders leuchten", äußere Belohnungen verheißen und andererseits Andachtsübungen als Strafe dictirt werden, so verräth das die vollständige Umkehrung der religiösen und sittlichen Grundlage der Erziehung. Und deutlicher kann

der Gegensatz zwischen der seelsorgerlichen Pädagogik Luthers und der wahrhaft seelenmörderischen Pädagogik der Jesuiten kaum hervortreten, als wenn man in der von Luther und Melanchthon gemeinschaftlich herausgegebenen Schulordnung von 1528 die Weisung an die Schulmeister liest, daß diese die Kinder nicht mit „Hadersachen" behelligen und sie nicht gewöhnen sollen, Mönche und andere zu schmähen, und dagegen in dem Lehr- und Erziehungsplan der Gesellschaft Jesu, daß ihren Zöglingen verboten wird, an öffentlichen Schauspielen, insbesondere Hinrichtungen, theilzunehmen, daß aber die Hinrichtungen von Ketzern von diesem Verbote ausdrücklich ausgenommen werden! Zu Gelehrten konnten in diesen Schulen die Zöglinge wohl gebildet werden, aber nicht zu Männern einer freien, productiven wissenschaftlichen Thätigkeit; zu Fürstendienern wohl, die in allen Ränken der Staatskunst wohl erfahren sind, aber nicht zu guten Bürgern; zu feinen Weltleuten wohl, die im schlechten Sinn fürsichtiglich zu wandeln verstehen, aber nicht zu rechtschaffenen, aufrichtigen Christen; und man wird ohne Gefahr, ungerecht zu werden, das Urtheil über die jesuitische Pädagogik getrost unterschreiben können: „Vom Standpunct der Humanität wie des Christenthums aus beurtheilt, ist sie nach ihren Principien, Tendenzen, Methoden und Resultaten schlechthin verwerflich, — die größte Versündigung am Geiste der Menschheit, wie am Namen des Christenthums, welche die Geschichte der Pädagogik kennt." (Wagemann in dem Art. „Jesuiten." Die dort noch vermißte „vollständige und erschöpfende Bearbeitung des jesuitischen Schulwesens" hat unterdessen G. Weicker, das Schulwesen der Jesuiten nach den Ordensgesetzen dargestellt. Halle, 1863, zu geben versucht.)

Während die Jesuiten, obwohl sie großentheils dieselben Lehrmittel, wie die protestantische Erziehung, anwandten, doch deren Geist mit klarem Bewußtsein und bestimmter Absicht planmäßig bekämpften, so erwuchsen ihrer vollkommen freien und kräftigen Entfaltung auch aus der Art und dem Verfahren der Männer selbst Hindernisse, welche ihre Pflege sich zum Berufe gemacht hatten. Keiner von diesen umfaßte mit so klarem Blicke, wie Luther, den ganzen Umfang der pädagogischen Aufgaben und keiner nahm mit so freiem und frischem Geiste ihre Lösung in Angriff. Melanchthon († 1560) hat sich durch die Anweisungen, welche er vielen städtischen Magistraten und einzelnen zur Einrichtung des Schulwesens und des Unterrichts gab, als der praeceptor Germaniae trefflich bewährt; aber wie manchmal er auch infolge seines zarteren Naturells aus dem unruhigen Leben seiner akademischen Lehrthätigkeit zu dem stilleren und mehr persönlichen Wirken in dem beschränkteren Kreise der Schule sich sehnte: zu der vollen seelsorgerlich erziehenden Thätigkeit war er doch nicht in dem Grade, wie sein stärkerer Kampfgenosse, berufen, und auch die in seinem Hause errichtete schola privata hatte nur den Zweck, die unvollkommene Vorbereitung der Studirenden zu ergänzen (vgl. Koch, Melanchthons schola privata. Gotha 1859 und den Art. „Melanchthon"). Auch Valentin Friedland aus Trotzendorf († 1556), von dessen umsichtiger, treuer und energischer Schuldictatur Melanchthon bezeugte, daß er in der Schule so trefflich zu schalten wisse, wie Scipio Africanus im Krieg und auf dem Schlachtfelde, beweist durch die Schulgesetze, welche unschädliche Spiele und Leibesübungen der Jugend verbieten, daß er bei seiner Begeisterung für die Geisteswerke der Alten von diesen und von dem frischen Sinn seines Meisters Luther doch nicht gelernt hatte, auch den Werth des gymnastischen Theils der Erziehung, des Leib und Seele stärkenden „Ritterspiels", recht zu schätzen. Am vollständigsten und klarsten liegen die pädagogischen Bestrebungen der protestantischen Erzieher während der ersten Jahrzehnte der Reformation in den Schriften und in der praktischen Thätigkeit des 1583 als Rector des Gymnasiums zu Straßburg verstorbenen Johannes Sturm vor. Das Ziel, auf welches man hinarbeitete, zeigt er deutlich in seinem Ausspruche: „Propositum a nobis est, sapientem atque eloquentem pietatem finem esse studiorum." An der Spitze des Systems der Wissenschaften, in welchem er das Mittel zur Erreichung dieses Ziels erkennt, stellt er die Religion und die Philosophie.

Bei der Gliederung des Gebietes der Weltweisheit im einzelnen geht er von dem individuellen und häuslichen Leben aus und nennt demgemäß zuerst die Architectur, welche für die Wohnung, dann die Agricultur, welche für den Unterhalt der Familie zu sorgen hat. Auf das Verhältnis des Individuums zu der Gesellschaft beziehen sich die Moral, welche das rechte Verhalten des Menschen gegen seinen Nächsten lehrt, und die Politik, welche zeigt, wie die Gesellschaft nach gerechten Gesetzen regiert werden muß. Dazu sind ihr Rechtsgelehrte, Aerzte und kriegskundige Männer nöthig. Zu dem nach Sturms Ansicht hiermit abgeschlossenen System der unbedingt nothwendigen Wissenschaften gesellen sich nun noch die Wissenschaften der freien Muße, die artes otii, zu welchen die Physik mit Einschluß der Naturkunde und der Physiologie des Menschen, die Arithmetik, Astronomie, Geometrie und Musik gehören. Als Dienerinnen (ancillae) aber stehen den Wissenschaften von der einen wie von der andern Art die logischen Wissenschaften, welche die Grammatik, Logik und Dialektik in sich begreifen, zur Seite. Zur Pflege dieser Wissenschaften, welche man den Elementarfächern gegenüber als die studia superiora bezeichnen könnte, sollte die 1569 im Auftrage des Straßburger Magistrats von Sturm organisirte Akademie dienen, während das Gymnasium, welchem Sturm seit 1538 schon als Rector vorstand, die Schüler von der 10. bis zur ersten Classe und in jährlichen Cursen vom 7. bis zum 16. Jahre in strengster Stufenfolge und stetigem Fortschritte in die Kenntnisse einführen sollte, welche zu der vorbereitenden mehr formellen Bildung erforderlich sind. Hier tritt nun aber die Einseitigkeit des Unterrichts in jener Zeit hervor, welche theils in dem wirklichen Mangel an brauchbaren Unterrichtsmitteln, theils in der einseitigen Bildung der Lehrer selbst ihren Grund hat. Für den Religionsunterricht boten Bibel und Katechismus das eben so ausgiebige als natürliche Hülfsmittel dar. Ihre weitere Bildung aber verdankten die Pädagogen selbst so gut wie völlig der Literatur des classischen Alterthums, und wenn diese durch den Reichthum, die Mannigfaltigkeit, die Vollendung und die didaktische Verwendbarkeit ihrer Erzeugnisse, die vaterländische Literatur jener Männer auch nicht in so hohem Grade überragt hätte, als dieses wirklich der Fall war, so wären sie bei ihrer Hingenommenheit von dem Zauber der kaum wieder erwachten classischen Studien doch nicht im Stande gewesen, die in ihrer eigenen Literatur und Sprache und gesammten Volksthümlichkeit liegenden Keime einer eigenthümlichen Bildung zu erkennen und diese, ohne die anregende Einwirkung der römischen und griechischen Schriftsteller zu verschmähen, in ihrer Eigenthümlichkeit zu pflegen. So galt ihnen denn die mit der Grundlage aller christlichen Erziehung, mit der Frömmigkeit, zu verbindende Eloquenz oder Wohlredenheit für gleichbedeutend mit dem correcten und fertigen Gebrauch der lateinischen Sprache in Rede und Schrift nach dem Muster Ciceros. Dem trefflichen Sturm macht es große Sorge, daß in dem sauern Ringen nach diesem Ziele seine jungen Straßburger nicht, wie einst die Kinder Roms, durch die tägliche und stündliche Uebung der lateischen Sprache im gewöhnlichen Leben unterstützt wurden. Das aber kommt ihm nicht in den Sinn, daß es eben darum unmöglich sei, den deutschen Jungen das Lateinische zur zweiten Muttersprache zu machen, oder vielmehr zur eigentlichen Muttersprache, denn in einer für die ganze Richtung der Zeit höchst bezeichnenden Unbefangenheit hat Reuchlin in einem Brief nicht etwa seine schwäbischen Vorfahren, sondern die lateinischen Classiker als die „majores nostri" bezeichnet; und der Gedanke lag diesen Latinisten völlig fern, daß das deutsche Volk am Ende berufen sein könne, auf seine Weise zu einem ausgebildeten staatlichen, künstlerischen und wissenschaftlichen Leben sich zu erheben, und daß dazu die deutsche Jugend in ihrer eignen Sprache zu erziehen sei, vielmehr suchten sie durch die unermüdlichste Anstrengung und durch allerlei künstliche Mittel die Hülfe zu ersetzen, welche das Leben ihren naturwidrigen Bestrebungen versagte. Und auch beim Suchen nach der „sapientia" blieb man an die Quelle gebunden, aus welcher man die eloquentia schöpfte. Man kam nicht dazu, Geschichte und Natur mit eignem offenem und prüfendem Auge anzusehen; sondern suchte auch alles philosophische und

realistische Wissen lediglich bei den Alten. Philosophie lernte man bei Aristoteles, Mathematik bei Euklid, Naturgeschichte bei Plinius, Geographie bei Pomponius Mela, Geschichte bei Tacitus u. s. w., und so entstand das, was K. v. Raumer sehr treffend als verbalen Realismus bezeichnet hat: auch bei dem Unterricht in den Realien vermochte man sich von der Abhängigkeit von dem Worte der alten Lehrer nicht loszumachen. Es konnte nicht fehlen, daß die classischen Studien bei dieser Methode viel von ihrer bildenden Kraft verloren. Sie wurden zum Object eines äußeren Wissens und einer äußeren Fertigkeit, und bei dieser Aeußerlichkeit in ihrer Behandlung erklärt es sich, wie in Bezug auf Unterrichtsgegenstände, Schuleinrichtung und Unterrichtsmethode protestantische Schulen, wie namentlich die Sturms, mit den äußerlich dressirenden Jesuitenschulen große Aehnlichkeit haben. Sturm selbst hat unter dem Eindrucke dieser äußeren Aehnlichkeit in seiner Arglosigkeit übersehen, wie doch die pietas, welche ihm als Kern aller wahren Bildung gilt, etwas ganz anderes ist, als der blinde Gehorsam gegen die Auctorität der Kirche, welchen die Jesuiten auch durch die classischen Studien ihrer Zöglinge fördern wollten. Er meint: „Ich freue mich über dieses Institut (des Jesuitenordens) aus zwei Gründen, erstlich weil sie unsere Sache fördern, indem sie die Wissenschaft cultiviren. Denn ich habe gesehen, welche Schriftsteller sie erklären und welche Methode sie verfolgen, eine Methode, die von der unsrigen so wenig abweicht, daß es scheint, als hätten sie aus unsern Quellen geschöpft. Zweitens treiben sie uns zu größerem Eifer und Wachsamkeit an, sie könnten sonst sich fleißiger erweisen und mehr gelehrte und wissenschaftliche Schüler bilden, als wir." Diesen zweiten Grund wird man wohl gelten lassen können, den erstern aber nur unter sehr bedeutenden Restrictionen. (Aus „Institutionis literatae sive de discendi atque docendi ratione Tomus primus, Sturmianus. Torunii Borussorum. 1586, S. 80, nach der Uebersetzung in Raumers Geschichte der Pädagogik. Dem seligen Raumer gebührt überhaupt der Ruhm, den „Normalrector" Sturm erst wieder entdeckt zu haben. Die das vielseitige Wirken des ausgezeichneten Mannes zwar nicht umfassende, aber durchaus quellenmäßige Darstellung, welche er in der Geschichte der Pädagogik von dem pädagogischen Wirken Sturms gibt, hat dann eine treffliche Ergänzung gefunden durch Charles Schmidts La vie et les travaux de Jean Sturm, premier recteur du Gymnase et de l'Academie de Strassbourg. Strassbourg. 1585, vgl. besonders das 2. Cap. des 2. Abschnittes: „But de l'instruction publique selon Sturm," p. 233 bis 244. Die wichtigste seiner schulorganisatorischen Schriften, welche auf die meisten Schulordnungen des 18. Jahrhunderts unverkennbar ihren Einfluß ausgeübt haben, hat Vormbaum mit Recht in seine „Evangelischen Schulordnungen des 16. Jahrhunderts" aufgenommen, vgl. I. S. 653—745). Am gleichmäßigsten ist den verschiedenen Aufgaben der Erziehung und des Unterrichts unter allen Pädagogen der ersten reformatorischen Zeit vielleicht Michael Neander gerecht geworden (s. meinen Art. über ihn). Er war zwar keine productive Natur, hatte aber in seiner großen Verehrung gegen den „Theander" Luther dessen Gesinnung so zu sagen vollständig in sich hineingesogen und wirkte in diesem Sinne mit großer Umsicht und unermüdlicher Treue. Den Unterricht in den Realien führte er bis in die neuere Geschichte, Geographie und Naturkunde hinein fort, und wenn das auch in lateinischer Sprache geschehen mußte, so wagte er es doch, neben den Weisheitssprüchen der Alten auch die Volksweisheit des deutschen Sprüchworts in der Muttersprache reden zu lassen, wie er auch sein „Bedenken, wie ein Knabe zu leiten und zu unterweisen," deutsch geschrieben hat.

Es waren ein feiner Weltmann und ein kluger Staatsmann, welche der herrschenden Einseitigkeit des Schulunterrichtes mit ihrer Rüge entgegentraten, Michel Montaigne (geb. 1533, † 1592) und Francis Bacon von Verulam (geb. 1561, † 1626). Um die Aufgabe der Erziehung an der Wurzel anzufassen, dazu hatten beide nicht das Zeug, weil sie zu sehr praktische Männer im schlechten Sinne waren. Ihr Ziel war immer das im äußeren Leben Nützliche und nicht das durch das innere

Wesen und durch die höhere Bestimmung des Menschen als nothwendig Geforderte, welches, wenn es gehörig entwickelt ist, sich doch auch als das wahrhaft Praktische bewährt; und die Rathschläge ihrer mehr klugen als weisen Pädagogik erinnern daher nicht selten an die pädagogischen Grundsätze der klugen Väter von der Gesellschaft Jesu. Montaigne trachtete als ein feiner Epikuräer nach äußerer Unabhängigkeit, nach der gleichmäßigen Stimmung einer heitern Gemüthsruhe und nach einem vorsichtigen Lebensgenuß, der weder die Gesundheit des Leibes und die Elasticität des Geistes, noch den guten Ruf gefährdet; und seinem englischen Zeitgenossen gelang es bei seiner Begierde nach Ehre und Reichthum nicht einmal, den guten Ruf sich zu bewahren und der Strafe des weltlichen Richters zu entgehen. Heilsame Rathschläge für die Erziehung im höheren Sinne wird man bei einem Manne dieser Art nicht suchen; doch finden sich manche beherzigenswerthe Winke in seinen Schriften zerstreut. So wenn er die Vorzüge rühmt, welche die öffentliche Erziehung vor der bloß häuslichen voraus hat, und dabei doch nicht will, daß alle Zöglinge über einen Leisten behandelt, sondern daß die stärkeren Naturen, welche auch in schweren Schuhen tanzen lernen können, von den schwächeren unterschieden werden, welche eines Korkwammses bedürfen, um schwimmen zu lernen. Auch für die Methode des Unterrichts der Jugend gibt Bacon unmittelbar keine Vorschriften; vielmehr beschränkt er sich, wenn er in seiner Schrift De augmentis scientiarum auf die Mängel der Pädagogik kommen sollte, auf den Satz: „Ad Paedagogicam quod attinet, brevissimum foret dictu: consule scholas Jesuitarum, nil enim quod in usum venit his melius.“ Mittelbar aber hat er in dieser Beziehung sehr bedeutsam eingewirkt, indem er die Forderung laut verkündete und mit großer Klarheit begründete, daß, nachdem das Buch der Offenbarung nun einem jeden wieder aufgeschlossen sei, man sich nun auch entschließen müße, im Buche der Natur mit eigenen Augen zu lesen und sich frei zu machen von den „Idolen“ einer durch die Gewohnheit geheiligten Ueberlieferung. Wenn er damit an die Stelle des seitherigen verbalen Realismus einen realen Realismus setzte, so hat er zugleich als die richtige Methode für diese realistischen Studien die inductive Methode proclamirt, welche nicht von Vorurtheilen aus das Thatsächliche verdunkelt und verschiebt, sondern von den Elementen einzelner exacter Warnehmungen aus allmählich und in stetigem Fortschritte zu allgemeinen Gesetzen emporsteigt. Er hat damit angedeutet, was Pestalozzis Methodik des „elementarischen Unterrichts“ ausgeführt hat, wie es denn auch nicht schwer sein würde, die Fäden von Pestalozzi durch Rousseau und Locke hindurch bis zu Bacon zu verfolgen. Montaignes Schriften sind reicher an eigentlich pädagogischem Gehalt. Ein zusammenhängendes System der Pädagogik würde man übrigens auch bei ihm vergeblich suchen, vielmehr ist er durchaus Essayist, dessen von französischem esprit perlende Essays für die Franzosen die Hauptfundgrube ihrer Topics geworden sind, wie für die Engländer Shakespeare, welcher auch selbst aus Florios Uebersetzung Montaigne kannte. Im 24. und 25. Capitel der essays beschäftigt sich dieser besonders mit der Erziehung. Er selbst war der Gegenstand eigenthümlicher pädagogischer Experimente seines Vaters gewesen, nach dessen Anordnung ein deutscher Hauslehrer, unterstützt von den lateinisch radebrechenden Eltern und Dienern, dem Knaben vom ersten Lallen an ohne Regeln durch lebendige Uebung das Lateinische beibringen mußte. Mit diesem Unterrichte verband sich zugleich eine so weichliche Zucht, daß der Knabe, damit er nicht verstimmt werde, nicht anders als durch sanfte Musik aus dem Schlafe erweckt wurde. Obgleich er später auf dem Collège zu Bordeaux den Unterricht von Muret und Buchanan genoß, so sind doch jene Eindrücke der Kindheit für seine pädagogischen Ansichten maßgebend geblieben. „Man kann sagen, daß er nur theoretisirte, was an ihm selbst praktisch versucht worden war. Die Wahrheit der von ihm ausgesprochenen pädagogischen Ansichten läßt sich in die Forderung zusammenfassen, daß die Erziehung das Kind nicht in gewiße durch die Gewohnheit geheiligte Formen einzwängen, es vielmehr auf eine seiner Natur und Eigenthümlichkeit entsprechende

Weise ausgebildet werden solle. Infolge hiervon forderte er zunächst einen von der kindlichen Anschauung ausgehenden, Aufmerksamkeit und Urtheil des Kindes stärkenden, seine Kraft übenden und stets seine Selbstthätigkeit anregenden wahrhaft bildenden Unterricht, dann Rücksicht auf die Realien und Bekanntschaft mit der Sache, bevor man um das rechte Wort sich bemühe, ferner sorgsame Pflege und Uebung des Körpers und endlich, im Gegensatze gegen den die Individualität unterdrückenden starren Schlendrian der öffentlichen Schulen, eine der Individualität sich anschmiegende Hofmeistererziehung." Wie die Ansichten Montaignes im Gegensatz gegen die herrschende Pädagogik vielfältig berechtigt waren, sich aber auch wieder ins Extrem und in die entgegengesetzten Verkehrtheiten verliefen, darüber ist unsere Ansicht bereits oben zu dem Art. Montaigne (IV. S. 838, Anm.) mitgetheilt worden. Montaigne ist in seinen Erziehungsgrundsätzen durchaus der Vorläufer Rousseaus, insbesondere auch in dem so folgenreichen Irrthum, daß der Zögling von Natur durchaus gut und sein Misrathen also nur der fehlerhaften Erziehung und den verderblichen Einflüssen der Gesellschaft zuzuschreiben sei, woraus dann folgt, daß die Pädagogik, über der überzarten Schonung und Pflege der Rechte des Zöglings, die Pflichten des Individuums gegen die Gesammtheit und gegen das in dieser waltende höhere göttliche Gesetz fast völlig übersieht. Montaigne selbst war ein philosophischer Sonderling, und obgleich er wiederholt in den öffentlichen Dienst hineingezogen wurde und diesen auch mit Ehren verwaltete (de Thou nannte ihn: Olim in senatu Burdigalensi assessor dignissimus), so zog er sich doch immer wieder am liebsten in die Clause seines Bibliothekzimmers im dritten Stockwerke seines Schloßthurmes zu Perigord zurück. Noch heute finden sich dort die charakteristischen Inschriften: „Quid superbis, terra et cinis? Vae, qui sapientes estis in oculis vestris! Ne plus sapias, quam necesse est, ne obstupescas!" Die interessanteste ist verstümmelt, besagt aber ihrem Inhalte nach: „Im Jahre Christi 1571, dem 38. seines Lebens, auf seinen Geburtstag, nämlich den letzten Tag des Februars, hat Michael Montaigne, lange ermüdet von der Sklaverei des Hofes und öffentlichen Geschäften, sich zurückgezogen in den Schoß der Schwestern der Wissenschaft, wo er, in Frieden und frei von Sorge, was von einem Leben, dessen größter Theil schon vorüber ist, noch übrig sein mag, hinbringen will, wenn anders das Geschick es ihm vergönnt. Diesen engen Aufenthalt und theuren altväterlichen Zufluchtsort hat er geweiht seiner Freiheit, Erholung und Ruhe." Vgl. was er über seine Bibliothek sagt in den Essays III, 3. gegen Ende und über den merkwürdigen Mann selbst: Alph. Grün, La vie publique de Michel Montaigne. Paris 1855. J. F. Payen, Nouveaux documents inédits ou peu connus sur Montaigne. Paris 1856, und dazu die Anzeige im Quarterly Review, Sept. 1856, S. 390—415.

Die pädagogischen Aphorismen Montaignes und Bacons konnten, von einem Versuche ihrer umfassenden praktischen Verwirklichung nicht begleitet, einen unmittelbaren Einfluß auf die Umgestaltung der herrschenden Erziehung und Unterrichtsweise, zumal in den Schulen nicht äußern. In den sogenannten lateinischen Schulen wurde nach dem gewohnheitsmäßigen Mechanismus, der nur auf das Gedächtnis zu wirken wußte, fortunterrichtet, und die Lehrer waren der Pflicht sich gar nicht bewußt, über die Regeln einer natur- und sachgemäßen Didaktik sich klar zu werden. In der Volksschule war der Zustand noch weniger befriedigend, und insbesondere sind Mädchenschulen, um deren Gründung namentlich Bugenhagen in Norddeutschland so eifrig sich bemüht hatte, nur ausnahmsweise zu Stande gekommen (Vgl. Heppe, Geschichte des deutschen Volksschulwesens. I. Gotha 1858, S. 30. ff.). Von dem Verfahren und dem Ton aber, welche in den Schulen herrschten, gibt Balthasar Schupp (Lehrreiche Schriften, Frankfurt a. M. 1719, II, S. 134) ein wenig erfreuliches Bild, wenn er sagt: „Ich muß bekennen, daß manches edles Ingenium durch die verdrießliche Weitläufigkeit und scholastische Tyrannei, die in Schulen vorgehet, vom Studiren abgeschrecket werde. Die alten Lateiner haben eine Schule Ludum genannt, viel Schulmeister aber

machen eine Carnificinam daraus. Wann man ungefähr an einem Ort vorbei gehet, wo ein solcher Scholastischer Tyrann sein Reich hat, ubi plus nocet, quam docet, höret man daselbst ein jämmerliches Heulen und Winseln, eben als ob Phalaris daselbst Hof halte, und daß es mehr eine Wohnung der Furien, als der freien Künste sei. Wenn ich einen Hund hätte, den ich liebte, wollte ich ihn diesen Bestien nicht übergeben, ich geschweige denn einen Sohn." Es war einem Deutschen vorbehalten, die reformatorischen Ideen, wie sie Montaigne und Bacon ausgesprochen hatten, zur pädagogischen Praxis in wirksame Beziehung zu setzen. Wolfgang Ratich, zu Wilster in Holstein geboren (1571, † 1635), war gegen 1604 von einem längeren Aufenthalte in England zurückgekehrt und mag aus der im folgenden Jahre zuerst erschienenen Schrift Bacons De augmentis scientiarum Anregung empfangen haben. Im J. 1612 übergab er auf dem Wahltage zu Frankfurt a. M. „dem deutschen Reich" ein Memorial, worin er „mit göttlicher Hülfe zu Dienst und Wohlfahrt der ganzen Christenheit" Anleitung zu geben versprach: 1) Wie Ebreische, Griechische, Lateinische und andere Sprachen mehr, in gar kurzer Zeit, sowohl bei Alten als Jungen leichtlich zu erlernen, als fortzupflanzen seien. 2) Wie nicht allein in hochdeutscher, sondern auch in allen andern Sprachen eine Schule anzurichten, darinnen alle Künste und Facultäten ausführlicher können gelehrt und propagirt werden. 3) Wie im ganzen Reich eine einträchtige Sprach, eine einträchtige Regierung und endlich auch eine einträchtige Religion, bequemlich einzuführen und friedlich zu erhalten sei." Bekanntlich hat durch diese Eintrachtsvorschläge die furchtbare und verderbliche Zwietracht des dreißigjährigen Krieges nicht verhindert werden können. Aber das Gefühl der tiefen Schäden und der Zerwürfnisse, welche die Vorzeichen dieses Verderbens waren, hatte die Vorschläge, durch eine bessere Erziehung dem Uebel die Axt an die Wurzel zu legen, erzeugen helfen, wie denn solche früher schon namentlich von dem unglücklichen Nicodemus Frischlin (geb. 1547, † 1590) mit Eifer empfohlen worden war, welcher auf einen zweckmäßigen Fortschritt vom Leichteren zum Schwereren und auf die gehörige Verbindung der Uebung mit der Regel drang. (Vgl. Strauß, Leben und Schriften des Dichters und Philologen Nicodemus Frischlin. Frankfurt a. M. 1856. Sein hierher gehörendes Schriftchen: De ratione instituendi puerum erschien zu Straßburg 1606.) Jenes Gefühl hatte denn auch die Empfänglichkeit für Besserungsvorschläge geweckt. Am folgenreichsten war das Interesse, welches die verwittwete Herzogin Dorothea von Weimar und Landgraf Ludwig V. von Hessen-Darmstadt an Ratichs Memorial nahmen. Jene beauftragte die Jenenser Professoren Grawer, Brendel, Walter und Wolf, dieser die Gießener Christoph Helwig und den jungen Professor der Mathematik Joachim Jung mit einem Gutachten über Ratichs Methode. Beide Gutachten — das Gießener erschien schon 1613, das Jenenser 1614 — sprachen sich im wesentlichen übereinstimmend und günstig aus; das von Helwig und Jungius verfaßte ist jedoch weitaus das bedeutendste. Beide Männer hatten mit Ratich in Frankfurt zusammengearbeitet und folgten diesem, als er nach Augsburg berufen wurde, auch dorthin (bis 1615). In ihrem Gutachten bemerkten sie, es sei nicht genug, daß einer nach bloßem Gutdünken und Muthmaßung, oder auch nach angeborener Discretion und natürlicher Gescheidenheit sein Lehramt treibe, sondern dazu gehöre eine besondere Kunst, nämlich die Lehrkunst, eine Kunst, welche nicht weniger, als andere Künste ihre beständigen Gründe und gewiße Regeln habe, welche sowohl aus der Natur des Verstandes, Gedächtnis, der Sinne, ja des ganzen Menschen, als auch aus den Eigenschaften der Sprachen, Künste und Wissenschaften genommen sind." Sie hoben mit Recht hervor, daß in Ratichs Vorschlägen der erste Versuch einer solchen bis in die einzelsten Fragen des Unterrichts eindringenden rationellen Lehrkunst vorliege, während man bisher nur „nach angeborener Discretion" und angewöhntem Mechanismus verfahren war. Insbesondere aber glaubten sie, daß es durch diese Lehrkunst erstens möglich sei, „eine jegliche Sprache aufs längste in einem Jahr,

oder gar, wenn man eilen wollte, in einem halben Jahr bei täglich zwei, drei, oder vier Stunden, sowohl bei alten als jungen Leuten mit Lust und Liebe besser zu lehren und zu lernen, als ihre eigene Muttersprache." — Zweitens aber — und hier erkennt man den Einfluß des Mathematikers und Naturforschers Jung — „daß man in Künsten und Wissenschaften dieses Lehramt noch bequemer und vortheilhafter gebrauchen könne, als in Sprachen, sofern die Künste und Wissenschaften ihrer Natur nach und an sich selbst richtig, dahingegen in die Sprachen durch langen Gebrauch viele Anomalien und Unrichtigkeiten eingeführt seien." Mit der schon 1614 erschienenen 2. Auflage des Gutachtens verbanden Helwig und Jung einen Wiederabdruck von Luthers Vermahnung an die Bürgermeister und Rathsherrn und bemerkten: „Wir zweifeln nicht, sollte Doktor Luther eine solche gewünschte Gelegenheit Schulen zu verbessern zugestoßen sein, er würde die Feder noch besser geschärft haben." In der beweglichsten Weise wird mit Luthers Worten betont, wie ein Fürst alle seine Sinne dahin richten müße, daß er seinen Unterthanen nützlich und dienstlich sei und nicht also denken: „Land und Leute sind mein, ich will's machen, wie mir's gefallet, sondern also: ich bin des Landes und der Leute." Und ähnlich wie für eine spätere Unglücksperiode Deutschlands Fichte in Pestalozzis Methode das Heilmittel entdeckt zu haben glaubte, empfehlen die beiden Beurtheiler von Ratichs Didaktik sie mit den Worten: „Wie mag aber allen solchen erzählten Gebrechen aller Stände gerathen werden? Wir müßen freilich die Hülfsmittel da holen, wo der Schaden erwachsen ist: in Schulen liegt der Ursprung der Krankheit. In Schulen muß die Arznei gesucht werden. Sonst thust du wie ein unerfahrener Arzt, der die Zufälle der Krankheit heilen will und die Krankheit unangefochten läßt. Summa, die Lehrkunst ist der Regimentskunst nöthiger und nützlicher denn alle andere Künste, sintemal durch Lehre der höchste und endliche Zweck der Regimenten erreicht werden muß, wie allen Vernunft- und Regimentlehrern wohl bewußt." Bei Ratichs eigener Betriebsamkeit und der Empfehlung von Seiten solcher Männer blieb denn auch der Erfolg nicht aus, um so mehr, da mit den verderblichen Verwirrungen des furchtbaren Krieges doch auch ein vielfach belebender und die Einseitigkeit der gewohnten Anschauungen aufhebender Völkerverkehr verbunden war. Es stand eine Menge von Ratichianern oder pädagogischen Neuerern auf, deren Grundsätze sich unter folgende 5 Puncte zusammenfassen lassen (s. meine Grundzüge, S. 57): 1) der Muttersprache, den Realien, der Gesundheitspflege und der Uebung des Leibes, welche bis dahin in den Schulen völlig vernachläßigt worden waren, ist bei der Erziehung eine besondere Aufmerksamkeit zu widmen. 2) Dabei ist nach einer naturgemäßen Methode zu verfahren. Es behaupten diese Neuerer zuerst überhaupt Methode zu haben und zwar eine durchaus untrügliche, welche jeden, der nur Menschenverstand habe, sicher zum Ziele führen müße. 3) Da sie somit nur an den Menschenverstand sich wandten, welcher ein Gemeingut aller ist, so folgt daraus der einseitige Intellectualismus ihres Verfahrens, die Vernachläßigung individueller Eigenthümlichkeit und damit zugleich die crasse Unpoesie, welche ihre pädagogischen Systeme charakterisirt. 4) Aus der Naturgemäßheit der Methode wird gefolgert, daß die Kinder unter ihrer Leitung mit Lust und Liebe lernen müßen, und so gab man das im Gegensatz gegen die rohe Härte der früheren Schulzucht sehr lockende Versprechen, daß alle Strafen überflüssig sein würden. 5) Aus dem blinden Vertrauen auf die nicht selten ziemlich marktschreierisch angepriesene neue Methode erklärt sich endlich auch die Geringschätzung der unmethodischen Vorzeit. — Der radicalste der Neuerer war Ratich selbst. Während seine Anhänger als ihren Hauptgrundsatz, in unverkennbarem Anklang an Bacon, den Satz proclamirten: Per inductionem et experimentum omnia und diesem weiter die Corollarien beifügten: Non igitur auctoritas destituta rationibus valeat, neque vetustas quicquam praescribat; stellte Ratich in seinem Wahlspruche: Vetustas cessit, ratio vicit! Herkommen und Vernunft in den strengsten Gegensatz. Wie später Basedow suchte er für seine Methode mit wahrem Fanatismus Propaganda zu machen,

und dem blinden Vertrauen auf die Wirksamkeit der abstracten Methode ist es zuzuschreiben, wenn er sie wie ein untrügliches Geheimmittel feilbot, wenn er den zu ihrer Ergänzung so wesentlichen Factor, welcher in der Persönlichkeit des Erziehers liegt, auch an sich selbst mehr als billig versäumte und wenn er ihre Schwächen übersah, in welchen sie vielfach an die didaktischen Künste von Hamilton und Jacotot erinnert. War darum das Urtheil Oxenstiernas ein wohlberechtigtes, daß Ratich wohl die Gebrechen der Schulen nicht übel aufdecke, die rechten Hülfsmittel zur Herstellung des Besseren aber auch nicht zu bieten vermöge; so bleibt es doch sein unbestreitbares Verdienst, daß er überall Ausgehen von der Muttersprache und allmähliches stetiges Fortschreiten vom Leichteren zum Schwereren, Beschränkung auf das Wesentliche, Abfassung zweckmäßiger Lehrbücher und möglichstes Beibehalten derselben und stete Verbindung der lebendigen Uebung mit der Regel, oder eigentlich Gründung der Regel auf die lebendige Uebung forderte. — Helwig und Jung, die theoretischen Vertheidiger Ratich's, wußten auch in der Praxis von der durch ihn empfangenen Anregung einen besonneren Gebrauch zu machen. Christoph Helwig (geb. 1571, † 1617), ein bedeutender Historiker und Philologe, insbesondere ein so gründlicher Kenner des Hebräischen, daß der große Buxtorf an ihn schreiben konnte: Si tibi adessem, Helvice, lingerem pulverem pedum tuorum, entschuldigte Ratichs Geheimniskrämerei milde damit, daß die neue Methode eben nur recht verstanden und angewandt werden könne, wenn der rechte Mann sie vortrage und handhabe, und ergänzte damit zugleich den von Ratich selbst vernachläßigten persönlichen Factor. Die Philologen und Pädagogen alten Schlages, welche ihn wegen des didaktischen Trichters, welchen er von Ratich mitgebracht haben sollte, verhöhnten, machte er dadurch zu Schanden, daß er seine Studenten in einem Jahre in den Stand setzte, Disputationen in hebräischer und chaldäischer Sprache halten zu können; und während noch Oelinger im J. 1573 und Clajus 1578 ihre deutschen Grammatiken in lateinischer Sprache verfaßt hatten, bearbeitete Helwig seine Libri didactici über die Grammatik fremder Sprachen auch in deutscher Sprache, damit diese auch hier als die naturgemäße Vermittlerin des Verständnisses sich bethätige (Sprachkünste I. Allgemeine, welche dasjenige, so allen Sprachen gemein ist, in sich begreift, II. Lateinische, III. Hebräische, teutsch beschrieben. Gießen (nach dem Tode des Verfassers) 1619. Vgl. auch den Art. Hebräische Sprache, S. 359 f.) Der hochbegabte und überfleißige Mann starb im besten Mannesalter infolge von Ueberarbeitung. Sein Genosse in der Bearbeitung und Verwendung der Ratichschen Methode, Joachim Jung, gewöhnlich nach der lateinischen Namensform Jungius genannt, verdient besonders hervorgehoben zu werden, weil er, ein wahrhaft genialer Mensch, von allen Zeitgenossen die pädagogische Aufgabe mit der freiesten wissenschaftlichen Umsicht und mit der vielseitigsten Sachkenntnis erfaßte und mit einer bis ins einzelne gehenden Gründlichkeit an ihrer praktischen Lösung arbeitete. Im J. 1587 zu Lübeck geboren, war er, nach einer glänzenden Magisterpromotion, 1609 bereits Professor der Mathematik in Gießen. Sein Wissensdrang veranlaßte ihn, nachdem er 1615 von Ratich sich getrennt, auch seine Professur aufzugeben und in Rostock dem Studium der Medicin sich zu widmen, zu dessen Vervollkommnung er nach Italien reiste und 1618 zu Padua promovirte. Nach Rostock zurückgekehrt, wurde er 1623 daselbst Professor der Mathematik, fand aber, nach kurzem Aufenthalte in Helmstädt, wo er gleichfalls die Professur der Mathematik begleitete, und in Lübeck, den recht freien und ergiebigen Boden für seine wissenschaftliche und pädagogische Wirksamkeit erst, als er 1629 zum Rectorate des akademischen Gymnasiums in Hamburg berufen wurde, welches Amt er bis zu seinem 1657 erfolgten Tode mit der größten Auszeichnung und mit einem weit über die Grenzen Deutschlands hinaus sich verbreitenden Ruhme verwaltete. Aus seiner und seines Collegen Helwig gemeinschaftlicher Thätigkeit giengen seine Arbeiten im Gebiete der deutschen Grammatik und Lexikographie hervor, welche, obwohl sie nicht zur Veröffentlichung gekommen, doch nicht ohne Frucht geblieben sind, indem sie seinen Schüler

Schottelius zu seinen verdienstvollen Arbeiten über die „teutsche Sprachkunst" anregten. Noch bedeutsamer aber war die logische, mathematische und namentlich naturwissenschaftliche Thätigkeit Jungs, indem er auf allen diesen Gebieten dem traditionellen Schlendrian den Krieg erklärte und im Geiste Bacons, aber mit ungleich größerer und gründlicherer Sachkenntnis als dieser ausgestattet, das Recht und den Werth eigenen Denkens und eigener Beobachtung verfocht. Auch in die Schwächen der jesuitischen Pädagogik sah sein scharfer Blick, ungeblendet von den didaktischen Künsten und äußeren Erfolge der Patres, tiefer hinein, als Bacon und andere Zeitgenossen. Er unternahm es „auf das Klarste zu beweisen, daß die Philosophie der Jesuiten, welche heute fast ganz Europa überschwemmt, nichts als Sophistik und lauter Betrug ist, vermöge deren sie sich in die unvorsichtigen Gemüther der Menschen einschleichen, dem päpstlichen Aberglauben eine Schutzwehr, sich selbst aber die Herrschaft sehr schlau suchen." Der geniale Mann war übrigens seiner Zeit zu weit voraus, als daß er in ihr die rechte Würdigung und volle Anerkennung hätte finden können, zumal da er nur sehr weniges durch den Druck veröffentlichte. Seine Logica Hamburgensis, welche, obgleich die Bestimmung des Buchs für den Schulgebrauch den Verfasser hinderte, sich mit voller wissenschaftlicher Freiheit zu ergehen, von Leibniz allen andern Compendien der Logik vorgezogen wurde, ist eigentlich das einzige wissenschaftiche Werk, welches Jung selbst herausgab (1633). Um so bedeutender ist sein persönliches Wirken gewesen, dessen anregende und belehrende Kraft von seinen zahlreichen Schülern weiter verbreitet wurde. Hier aber schien es zweckmäßig, dieses höchst bedeutenden Mannes etwas ausführlicher zu gedenken, da ihm ein besonderer Artikel in der Encyklopädie nicht gewidmet ist. (Vgl. Guhrauer, Joachim Jungius und sein Zeitalter. Nebst Goethes Fragmenten über Jungius. Stuttgart und Tübingen. 1850. Avé-Lallemant, Des Dr. Jungius aus Lübeck Briefwechsel mit seinen Schülern und Freunden. Lübeck. 1863). — Als Helwig und Jung 1613 ihr Gutachten über Ratich zu Gießen veröffentlichten, studirte drei Meilen davon, zu Herborn, Amos Comenius (geb. 1592, † 1671), welcher einst die Grundsätze der neuen Didaktik am vollständigsten weiter bilden und ihr berühmtester Vertreter werden sollte, indem er in seiner zerrissenen Zeit und in dem vielbewegten Leben eines aus der Heimat vertriebenen Confessors in der Erziehung das Hauptmittel fand, um die Menschen zu dem „Unum necessarium" hinzuführen. Wenn Ratich der Basedow der Neuerer war, so war Comenius der Pestalozzi unter ihnen. Gleich diesem legte er neben dem didaktischen besonderen Werth auf das eigentlich pädagogische Element und hob demgemäß auch die Bedeutung der häuslichen, insbesondere der ersten mütterlichen Erziehung hervor (von den ziemlich seltenen Schriften des Comenius ist gerade die in eigentlich pädagogischer Beziehung wichtigste, „Informatorium der Mutterschule," abgedruckt bei Vormbaum, II, S. 776—807). Bei diesem Bestreben, die Erziehung auf ihre reale Basis zu gründen und ihre natürlichen Factoren in volle Wirksamkeit zu setzen, blieb übrigens auch Comenius zu sehr ein Kind seiner Zeit, als daß er das rechte Verhältnis zwischen dem Unterrichte in fremden Sprachen und dem in der Muttersprache hätte finden und mit seinem Realismus von der Bilderbücher-Betrachtung zur Betrachtung der wirklichen Dinge hätte gelangen können (vgl. den Art. Comenius). Wenn wir schließlich noch Balthasar Schupps, des Schwiegersohns Helwigs gedenken (geb. 1610 zu Gießen. Nachdem er Professor zu Marburg, Hofprediger zu Braubach und von da aus Abgesandter zu den Tractanden des westphälischen Friedens gewesen war, starb er 1661 als Pastor zu St. Jacobi in Hamburg), so geschieht es, weil, wie in seinen „Lehrreichen Schriften" (am vollständigsten: Frankfurt a. M. 1719. 2 Thle.) das ganze Leben und Streben seiner bewegten Zeit mit der größten Klarheit und Lebendigkeit sich abspiegelt, so insbesondere auch die pädagogische Reformbewegung breite Spuren in ihnen zurückgelassen hat. Die beiden „Tractätlein": „Der teutsche Lehrmeister" (2. Theil S. 58—80) und „Ambassadeur Ziphusius aus dem Parnas wegen des Schulwesens an die Chur-Fürsten und Stände des hl. Römischen Reichs abgefertigt" (S. 80

bis 139) sind den pädagogischen Fragen besonders gewidmet und nehmen auf Bacon, Ratich, Helwig und Comenius ausdrücklich Bezug. In dem letzteren giebt er dem allgemein gefühlten Bedürfnis nach besserer Erziehung den Ausdruck, wenn er Apollo in der Versammlung auf dem Parnaß sprechen läßt (S. 108): „Wahr ist es, daß die gute Education und wolbestellten Schulen das Fundament sind, darauf die Wolfahrt des gemeinen Wesens muß gebauet werden. Allein, wie gering wird doch dieses Fundament heutigen Tages geachtet? Es will sich kein großes Ingenium, kein generoses Gemüth mehr in Schulen brauchen lassen. Denn sie sehen, daß sie weder Ehre noch Brod davon haben. Wo kein Aas ist, da versammeln sich keine Adler. Die Kirchen-Güter sind in dem jüngsten Kriegswesen verderbet, die Müntz ist ersteigert, was ein ehrlicher Mann zu seiner Nothdurft haben muß, das muß er dreifach so theuer bezahlen, als seine Vorfahren. Große Herren lassen sich nennen Pfleger und Patronen der Kirchen und Schulen, und erweisen solches gar schlecht in der That. Sinunt vadere sicut vadit, wie jener Mönch saget. Aber laßt sehen, ob man bei dieser Zusammenkunft ein Mittel finden könne, dadurch die Jugend von dem verdrießlichen, weitläufigen Weg, der bishero in Schulen gebrauchet ist worden, auf einen kürzeren und leichteren Fußsteig zum Studiren könne angeführt werden." Darauf, heißt es weiter, „sahe Apollo umher, bekam Comenium zu Gesichte und befahl ihm, daß er unverholen sollte sagen, durch was vor Compendia er einem Knaben, nach Verfließung eines Jahrs, die Lateinische Sprache beigebracht habe, wie das Gerücht von ihm erschollen sei." Im „Teutschen Lehrmeister" sucht Schupp besonders die Teutsche Muttersprache zu Ehren zu bringen. Er meint (S. 65): „Es ist die Weisheit an keine Sprach gebunden, warum sollte ich nicht in Teutscher Sprache eben sowohl lernen können, wie ich Gott erkennen, lieben und ehren solle, als in Lateinischer? Warum sollte ich nicht eben sowohl in Teutscher Sprache lernen können, wie ich einem Krancken helffen könne auf Teutsch, als auf Griechisch oder Arabisch? Die Frantzosen und Italiäner lehren und lernen alle Facultäten und freie Künste in ihrer Muttersprache." (Vgl. Vial, Johann Balthasar Schuppius, ein Vorläufer Speners. Mainz, 1857. — Oelze, Balthasar Schuppe. Hamburg, 1863).

Die bisher charakterisirten pädagogischen Neuerer traten vereinzelt auf und suchten von außen in die schwer zugängliche Festung des hergebrachtermaßen bestehenden Schul- und Unterrichtswesens Bresche zu legen und durch ihre besonderen methodischen Künste reformatorisch zu wirken. Es war daher natürlich, daß ihre Thätigkeit eine allgemeine Umgestaltung der Erziehung nicht zu Stande brachte, vielmehr blieb ihr Einfluß sporadisch, und selbst Comenius, welcher die didaktische Frage zu der eigentlich pädagogischen Aufgabe in Beziehung setzte und die Pädagogik auf die natürliche Basis des elterlichen Hauses zurückführte, hat einen ausgebreiteteren und nachhaltigeren Einfluß doch nur in Bezug auf die Unterrichtsweise durch seinen weitverbreiteten orbis pictus geübt. Im übrigen mochten, abgesehen von einer größeren Anregung zum pädagogischen Nachdenken überhaupt, die Nachwirkungen jener Neuerungsversuche so ziemlich zur Ruhe gekommen sein, als die am Wendepuncte des 17. und 18. Jahrhunderts beginnende pietistische Bewegung auch das Gebiet des Erziehungswesens ergriff. Die von daher der Pädagogik erwachsende Anregung nahm aber einen ganz anderen Gang, als die reformatorische Thätigkeit Ratichs und seiner Zeitgenossen. Der Pietismus, wie er durch seine eigentlichen Begründer und edelsten Repräsentanten, Ph. J. Spener (geb. 1635, † 1705), A. H. Francke (geb. 1663, † 1727), J. Winkler (geb. 1642, † 1705)., J. J. Rambach (geb. 1693, † 1735) u. a. vertreten war, war nichts anderes als ein Zurückgehen auf die Grundsätze der Reformation, in deren Verleugnung der herrschende protestantische Scholasticismus auch die Erziehung des evangelischen Volkes vernachläßigt hatte. Wie der Pietismus, dem einseitig intellectualistischen Dogmatismus gegenüber, auf ein lebendiges, praktisches Christenthum drang, so erneuerte er auch das Dringen der Reformatoren auf eine tüchtige christliche Volksbildung, als

ein durch das Wesen der evangelischen Kirche gefordertes Element ihres Lebens, und ließ somit die Sorge für die Erziehung von vornherein als eine hochwichtige Angelegenheit der Kirche und des Volkes in ihrer Gesammtheit erscheinen. Die Anfänge der pietistischen Musteranstalt, des hallischen Waisenhauses, zeigen sofort, daß es hier nicht, wie bei den Ratichianern, zunächst und vorzugsweise um die richtige Methode des gelehrten Unterrichts sich handelte, sondern daß ein wahrhaft seelsorgerliches Interesse, welches den Armen das Evangelium zu predigen trieb, auch die Ursache war, daß man um die Erziehung des verwahrlosten Volkes sich bemühte. In Uebereinstimmung hiermit hat denn auch die gelehrte Bildung, wie sie von dem Pietismus ausgieng, die einst von Sturm proclamirte docta pietas wiederherzustellen versucht. Und wenn sie das paulinische „Alles ist euer!“ nicht mit der gehörigen Freiheit sich zu eigen gemacht hat, um auch die Werke des classischen Alterthums für eine christliche Bildung richtig zu verwerthen, so ist dagegen anzuerkennen, daß der Pietismus mit seinem praktischen Sinne erst den Weg von dem verbalen Realismus der humanistischen Pädagogen aus der Reformationszeit durch die Bilderschau des Comenius hindurch zu einem wahrhaft realen Realismus vollendet hat, und mancher Lehrer der aufgeklärten realistischen und industriellen „Neuzeit“ mag mit Erstaunen vernehmen, daß die ersten Realschulen, von Semler in Halle und von Hecker und Silberschlag in Berlin, Töchteranstalten des vielgescholtenen Pietismus sind. Methodenbücher, welche von dem Pietismus ausgegangen wären, existiren nicht, eben weil ihm die Erziehung eine Angelegenheit eines gesunden evangelischen Gemeindelebens war; doch kann man als ein pädagogisches Compendium dieser Richtung des trefflichen J. J. Rambach „wohlunterwiesenen Informator“ ansehen (J. J. Rambach, Wohlunterwiesener Informator, oder deutlicher Unterricht von der Information und Erziehung der Kinder, aus dem eigenen Mannscript des seligen Autoris mit einer Vorrede von desselben Verdiensten um das gesammte Schulwesen ans Licht gestellt von E. F. Neubauer. 2. Aufl. Züllichau, 1742). Diese Unterweisung ist allerdings zunächst „für Privat-Informatoren“ bestimmt, doch ist charakteristisch, daß diesen zuerst nicht gesagt wird, was sie thun, sondern wie sie selbst sein sollen, daß also die Persönlichkeit der Erzieher in ihrer großen Bedeutung für das Gelingen der pädagogischen Arbeit anerkannt ist, daß ferner der Lehre von der „Verbesserung des Willens der Kinder“ ein größerer Raum, als der Lehre von der Verbesserung ihres Verstandes, gewidmet ist, und daß endlich, offenbar unter dem Einfluß Lockes, die Aufsicht „über den Leib, die Gesundheit und die äußerliche Aufführung der Kinder“ mit besonderer Ausführlichkeit besprochen wird, so freilich, daß der Verfasser über die Behütung und Pflege des Leibes zu dessen Stärkung noch nicht hinauskommt. Im allgemeinen muß man anerkennen, daß der Pietismus die Sache am rechten Ende angefaßt hat, indem er den Unterricht zu der eigentlichen Erziehung in das richtige Verhältnis setzte, darum das Heil nicht in abstracten methodischen Grundsätzen fand, sondern seine Erziehung auf den lebendigen Grund des Evangeliums gründete und eine tüchtige Kinderzucht als das Ergebnis eines rechtschaffenen christlichen Lebens im Hause und in der Gemeinde ansah. Und eben weil er auf solche Weise seine Erziehung mit den in der menschlichen Gesellschaft waltenden realen erziehenden Mächten in Verbindung brachte, ist seine pädagogische Wirkung auch umfassender und nachhaltiger gewesen, als die der theoretisirenden Neuerer.

Auch die evangelische Kirche aber hatte die Erfüllung ihrer vollen Pflicht gegen die Volksbildung zu lange versäumt, als daß eine heilsame Bewegung auf kirchlichem Gebiete den Schaden wieder hätte heilen können, zumal da auch gegen diese Bewegung der herrschende Orthodoxismus in träger oder selbstsüchtiger Verblendung sich feindselig abschloß: man hatte, durch die Gleichgültigkeit der Kirche gezwungen, schon zu gut gelernt, zuerst neben ihr und ohne sie, man lernte auch bald wider sie die Hülfe auf pädagogischem Gebiete suchen. Die pädagogische Neuerung, welche, am Anfange des 18. Jahrhunderts von Locke bereits angedeutet, mit der

Mitte des Jahrhunderts in voller Entschiedenheit hervortritt, ist, im Unterschied von den Neuerern des 17. Jahrhunderts, durch diese gegen die Kirche wenn nicht geradezu feindselig, doch mehr oder weniger gleichgültig sich verhaltende Richtung charakterisirt. Im übrigen findet zwischen beiden Neuerungsperioden ein merkwürdiger Parallelismus statt. In beiden Perioden lenken Kriege durch die mannigfaltige Noth, welche sie in ihrem Gefolge haben, die Aufmerksamkeit auf das friedliche Gegenmittel einer richtigen Erziehung, und durch die Völkermischung in dem hin- und herwogenden Kriegsleben wird der Austausch der reformatorischen Gedanken begünstigt. Wie in der früheren Periode, so gehen auch in der neueren die ersten bewegenden Gedanken von einem Engländer und einem Franzosen aus, von welchen wieder jener billigermaßen der besonnenere ist, dieser der geistreichere und anregendere Reformer, der aber auch gelegentlich um so weiter über die Schnur haut: Locke erkennt den Zusammenhang seiner pädagogischen Ideen mit denjenigen Bacons und auch Montaignes ausdrücklich an (vgl. den Art. Locke, S. 441 f.), und Rousseaus schwungvolle pädagogische Declamationen sind zum großen Theile nichts anderes, als Predigten über Montaignes Texte. In beiden Perioden trugen die vom Ausland herübergeflogenen Samenkörner erst auf deutschem Boden reichere und kräftigere Frucht, und es ist oben schon darauf aufmerksam gemacht worden, wie unter ihren bedeutendsten Pflegern Ratich und Basedow, Comenius und Pestalozzi eine unverkennbare Aehnlichkeit mit einander haben. In beiden Perioden ist endlich in Deutschland aus der Noth der Kriegsjahre eine religiöse Vertiefung hervorgegangen, welche in dem Evangelium auch für die Erziehung den rechten Grund erkannt hat, außer welchem niemand einen andern legen kann, und den Schlüssel zur befriedigenden Lösung der wichtigsten pädagogischen Aufgaben. Und wenn in der jüngsten von beiden Perioden neben dieser Richtung auch der Glaube an die Zauberkraft alleinseligmachender Methoden nicht aufgehört hat, zumal unter dem durch eine umfassendere Bildung dagegen nicht geschützten Stande der Volksschullehrer mit wahrem Fanatismus Propaganda zu machen, so ist nur zu wünschen, daß die, welche in dem Evangelium auch das pädagogische Heil suchen, sich durch diesen Gegensatz nicht verleiten lassen, das Gute zu verkennen, welches durch die gewaltige Bewegung auf dem Gebiete der Pädagogik und Didaktik zu Tage gefördert worden ist, sondern es sich zu nutze machen; denn mit einem bloßen Umkehren zu früheren Zuständen ist es in der Pädagogik so wenig wie in der Wissenschaft gethan.

Indem wir uns nun zu einer Charakteristik der Neuerungen dieser jüngsten Periode und ihres bis in die neueste Zeit fortwirkenden Einflusses auf Erziehungs- und Unterrichtswesen wenden, können und müßen wir uns noch kürzer fassen als bisher, indem wir zur Ergänzung dieser Uebersicht auf die biographischen und statistischen Artikel der Encyklopädie verweisen dürfen, in welchen der Natur der Sache nach gerade der neuesten Geschichte der Pädagogik die ausgedehnteste Berücksichtigung zu Theil geworden ist. Außer diesen Artikeln beziehen wir uns von nun an besonders auf die Prolegomena zu Palmers Pädagogik, in welchen die epochemachenden neueren pädagogischen Grundsätze von denen Rousseaus an mit eingehender Kritik besprochen werden (1. Aufl. S. 19 ff. 3. Aufl. S. 29 ff.). Von allgemeingeschichtlichen Werken ist besonders Schlossers „Geschichte des achtzehnten Jahrhunderts" wegen ihrer das Cultur- und Literaturleben ausführlich behandelnden Abschnitte zu erwähnen (4. Auflage II. S. 437 ff., S. 569 ff. — IV. S. 21 ff. — S. 100 ff. — S. 160 ff.).

Mit der Forderung: „Eine gesunde Seele in einem gesunden Leibe!" hatte Locke (geb. 1632, † 1704) nicht bloß ein didaktisches, wie etwa Ratich in seinem: „Per inductionem et experimentum omnia," sondern ein eigentlich pädagogisches Princip aufgestellt, das sich hören ließ und aus der gewohnheitsmäßigen Erziehungs- und Unterrichtsweise zum Nachdenken über die pädagogischen Aufgaben aufrief, auch dadurch, daß in der Formel selbst der Begriff der Gesundheit noch als die näher zu bestimmende unbekannte Größe steht. Locken selbst war durch eigne Erfahrung vor

allem so viel klar geworden, daß bei der gewöhnlichen Schulerziehung seines Vaterlandes die Gesundheit der Seele so wenig wie die des Leibes gedeihen könne, und so beschränkte er seine Rathschläge um so mehr auf die häusliche Erziehung durch Eltern und Hofmeister, als er dabei ursprünglich die Erziehung eines Sprößlings aus einer ihm befreundeten reichen Familie im Auge hatte. Es ist ein Verdienst, daß er im 1. Abschnitte seiner „Some thoughts concerning education“ die körperliche Erziehung mit großer Eindringlichkeit empfiehlt und mit besonderer Ausführlichkeit bespricht und daß er, von seinen medicinischen Kenntnissen unterstützt, in dieser Beziehung viele brauchbare Rathschläge giebt. Nicht minder werthvoll ist, was er im 2. Abschnitte gegen die rohe pädagogische Praxis, welche kaum ein anderes Erziehungsmittel kennt als die Ruthe, vorbringt und zur Empfehlung der von dem Zöglinge unmittelbar empfundenen persönlichen Auctorität des Erziehers, der Aufsicht und des guten Beispiels, der Uebung und der aufmunternden Anerkennung, durch welches alles der Nothwendigkeit, eine Strafe zu verhängen, vorgebeugt wird. Wenn er aber im 3. Abschnitte von den Unterrichtsgegenständen handelt, welche dem Zögling spielend beigebracht werden sollen, so verräth sich die auch im schlechten Sinne praktische Tendenz des Engländers. Hier gehen Lockes Vorschläge von einem egoistischen Utilitarismus aus, nach welchem der junge gentleman nur das lernen soll, was ihm in der Gesellschaft eine ehrenvolle Stellung und vor allem eine angenehme persönliche Existenz sichern kann. Nicht bloß die classischen Studien werden, als unpraktisch, in ihrem Werthe völlig verkannt; auch die Religion ist zu dem abstracten deistischen Glauben an ein höchstes Wesen verdünnt und abgeblaßt, und der Unterricht in dem Katechismus der Staatskirche geht auf gut englische Weise als ein völlig unorganischer Bestandtheil der Erziehung nur conventionsmäßig nebenher. Locke ist ein besonnener und milder Reformer gewesen, dessen Schrift auch heute noch in vieler Beziehung mit Nutzen gelesen werden kann. Er hat der Gesellschaft nicht den Krieg erklärt, sondern, wenn er auch von den öffentlichen Schulen schlecht genug dachte und seinen Zögling darum nicht in der Gesellschaft erzogen wissen wollte, so sollte er doch für die Gesellschaft erzogen werden. In Rousseau aber (geb. 1712, † 1778) tritt dem Reformer der vollendete Revolutionär gegenüber, für welchen denn auch in dem durch Jesuitismus und Despotismus zerrütteten Frankreich der Boden besser als in dem protestantischen England bereitet war. In der That, „bei Beurtheilung dieses Mannes, welcher in seinem Contrat social und in seinem Emile der politischen und der pädagogischen Revolution ihren Codex gegeben hat, findet man sich in demselben Falle, wie bei Beurtheilung der Revolution selbst. Diese hat uns von vielen Misbräuchen befreit und insbesondere das Recht des Individuums, am Leben des Ganzen selbständigen Antheil zu nehmen, zur Anerkennung gebracht; auf der andern Seite aber war sie mit extremen Bestrebungen und furchtbaren Verirrungen verbunden, und die Persönlichkeiten, welche als die Träger der neuen Ideen auftraten, stehen keineswegs immer in sittlicher Gediegenheit und Reinheit da. Alles dies läßt sich auf Rousseau anwenden. Und je nachdem nun ein Beurtheiler, in mehr progressiver Tendenz, den Muth und die Schärfe vorzugsweise berücksichtigte, womit Rousseau alte Misbräuche verfolgte, oder mehr conservativ, vorzugsweise an das gute Alte dachte, welches Rousseaus Uebereilung ignorirt oder verworfen hatte, oder an die Irrthümer, die er verkündet, fielen die Urtheile ganz verschieden aus.“ Uebrigens scheint es ja, als ob diese Gegensätze in der Beurtheilung des merkwürdigen Mannes in der wünschenswerthen Ausgleichung begriffen seien. Auch für die Liberalen hat es aufgehört ein Axiom zu sein, daß man Rousseau wie einen pädagogischen Heiligen verehren müße, und die eigentlich nichtssagende Bemerkung von Varnhagen, daß mit seinem Urtheil über Rousseau jeder sich selbst sein Urtheil spreche, wird ihre imponirende Kraft jetzt wohl verloren haben. Auch seine begeistertsten Verehrer leugnen nicht mehr seine Schwächen, seine Einseitigkeiten und Widersprüche, sie wissen jetzt, daß sie sonst auch Männer wie Lessing und Fichte gegen sich haben würden. Und auf der andern Seite

erkennen auch die Conservativen seine Bedeutung für die Entwicklung der Pädagogik bereitwillig an. Bei der Beurtheilung seiner Persönlichkeit aber muß die Betrachtung zur Milde stimmen, daß ihm selbst von Anfang an eine tüchtige Erziehung und die bei der Lebhaftigkeit seines Naturells und bei der Beweglichkeit seines Geistes so nöthige feste und stetige Leitung und, zum Theil infolge davon, auch während seines ganzen Lebens die nöthige äußere Ruhe gefehlt hat, und daß er ein rechtes Kind seiner zerrütteten und aufgeregten Zeit gewesen ist. Der unstete, zwischen den Aufregungen der empfindlichsten Eitelkeit und den Verstimmungen schwarzgalligen Menschenhasses, zwischen Sinnlichkeit und Tugendenthusiasmus hin- und herschwankende Mann hatte nichts von jener auf demüthiger Selbstverleugnung ruhenden, hingebenden, ausdauernden und ruhig und treu arbeitenden Liebe für eine Sache, und ein zusammenhängend durchgeführtes System würde man bei ihm vergeblich suchen; vielmehr sind seine Schriften nicht minder voll von Widersprüchen, wie sein Leben. Aber er hatte Geist, Phantasie, Enthusiasmus; und der unwiderstehliche Drang, was ihn innerlich bewegte, auch auszusprechen, die Lust, dadurch zu frappiren und von sich reden zu machen, ließ eine Rücksicht auf die Folgen, welche das rasch hinausgesandte Wort für ihn selbst oder für andere haben könne, nicht aufkommen. Zugleich wirkten die Eindrücke, welche er von der ernsten protestantischen Zucht seiner republikanischen Vaterstadt in der Kindheit empfangen hatte, noch stark genug in ihm nach, um ihn in den inhaltsleeren und frivolen Skepticismus und in das wüste Genußleben der Pariser Gesellschaft, wenn er auch nicht unberührt davon blieb, doch nicht versinken zu lassen. Alle diese Eigenschaften aber, verbunden mit einer hinreißenden und die Schwächen und Widersprüche seiner Gedanken verhüllenden Darstellungsgabe, machten ihn fähig, zu erkennen, wie durch die conventionelle Bildung das menschliche Leben aus den von der Natur ihm vorgezeichneten Bahnen völlig herausgelenkt war, und verschafften seinen Vorschlägen zu einer Radicalcur weitverbreiteten Eingang. Wie sehr aber seine revolutionäre Tendenz von der ganzen geistigen Atmosphäre, in welcher er lebte, begünstigt war, das geht am deutlichsten aus der Geschichte seiner Beantwortung der von der Akademie zu Dijon gestellten Preisfrage hervor: „Si le rétablissement des sciences et des arts a contribué à épurer les moeurs?“ Obwohl Rousseau dieser Frage die Wendung gab: „Haben die Fortschritte der Wissenschaften und Künste zur Verderbnis oder zur Läuterung der Sitten beigetragen?“ und obwohl er den ersten Theil dieser Frage eben so entschieden bejahte, als er den zweiten verneinte, so wurde ihm dennoch der Preis zuerkannt. Es war gewiß ganz consequent, wenn Rousseau in seinem, durch ein wissenschaftliches Collegium Frankreichs ermunterten Radicalismus bis zu der extremen Ansicht fortschritt, welche uns im Emil vorliegt; aber es war nicht consequent, wenn man, freilich durch eine andere Behörde, dieses Buch zum Verbrennen durch Henkershand verdammte und also die reife Frucht verwarf, deren Keim man doch selbst gehegt und großgezogen hatte. Hatte Rousseau in der „Neuen Heloise“ noch sein pädagogisches Princip in den zahmeren Satz gekleidet: „Tout consiste à ne pas gâter l'homme de la nature en l'appropriant à la société;“ so stand jetzt an der Spitze des Emil die stärkere Behauptung: „Tout est bien, sortant des mains de l'auteur des choses; tout dégénère entre les mains de l'homme.“ Wenn vor allem festgestellt ist, daß Rousseau bei dem „sortant des mains de l'auteur“ nicht etwa an die erste Schöpfung denkt, bei welcher allerdings „alles gut war,“ sondern an die Kinder, wie sie heute geboren werden und so lange das Menschengeschlecht besteht, geboren worden sind, so leuchtet der innere Widerspruch und die vollkommene Unhaltbarkeit jener These sofort ein. Denn wo sollte die Entartung des Ganzen herkommen, wenn doch alle einzelnen von Natur gut sind, wenn nicht in ihrer Natur schon der Keim der Entartung liegt. Auch hat Rousseau mit gewohnter Inconsequenz die von ihm mit solcher Wegwerfung behandelte Gesellschaft sofort zur Hand, sobald es gilt, seinem einsiedlerischen Zögling die Vortheile des geselligen Lebens zu gute kommen zu lassen; und auf der andern

Seite läßt er an diesem Schwächen und böse Neigungen genug hervortreten, ohne daß er sie dem Erzieher zur Last legt, der ja leider auch aus dieser verwerflichen Gesellschaft hat hergenommen werden müßen. Gleichwohl hat Rousseau mit jenem Satze, daß das Kind von Natur gut sei, die pädagogische Grundanschauung bis heute gründlichst verwirrt, ja man wird nicht zu viel sagen mit der Behauptung, daß kein anderer Satz auf dem Gebiete der Pädagogik eine so tiefgehende und folgenreiche Verwirrung angerichtet habe wie dieser. Und ließe man sich nur nicht immer durch die Opposition gegen das kirchliche Dogma von der Erbsünde, deren bloßer Name schon so manchen Pädagogen gleich nervös macht, den Blick verdunkeln; hielte man sich nur an die einfache Thatsache, daß alle Völker durch ihre natürliche Entwicklung nach einer kürzeren oder längeren Blüte zum inneren und äußeren Verfall hinabgeführt worden sind und daß sie durch das Christenthum erst die Kraft steter Lebenserneuerung und Annäherung an das Ziel ihres höheren Berufes empfangen haben; dächte man nur an die Lehren vielgepriesener Philosophen, etwa an die Lehre des klaren und nüchternen Kant vom radicalen Bösen; ja hielte man sich nur einfach an den Begriff von Erziehung, der doch nicht in dem Begriff einer bloßen Behütung aufgeht, sondern auch die Forderung einschließt, daß dem Kinde bestimmte Lehren und Grundsätze mitgetheilt werden, damit es nicht in irrthümlichen Einbildungen und willkürlichen Gelüsten sich verliere und zu Grunde gehe: man würde endlich aufhören, Rousseau jenen Satz immer und immer wieder gedankenlos nachzusprechen, um ihm doch im nächsten Augenblicke schon zu widersprechen, indem man fordert, daß der gegen das Gesetz sich empörende natürliche Eigenwille des Kindes, und zwar nicht etwa nur durch Belehrung, sondern auch durch Strafen, unterdrückt werde. Wenn nun Rousseau sein praktisches pädagogisches Princip in der Forderung ausspricht: daß naturgemäß erzogen werden soll, so ist dagegen durchaus nichts einzuwenden; nur bezeichnet das Wort „Natur" wieder das unbekannte x, durch dessen Bestimmung erst jene abstracte Formel eine concrete Fassung erhält und bestimmt anwendbar wird. Die Art aber, wie Rousseau selbst jene unbekannte Größe bestimmt hat, ist keineswegs befriedigend. Indem er in seinem radicalen Hasse gegen die Gesellschaft seinen Zögling aus der Verbindung mit ihr herausreißt, auf welche der Mensch doch vermöge seiner geistigen Natur angewiesen ist und in welcher sich diese eigentlich charakteristische Seite seines Wesens allein entfalten kann, bleibt ihm als die Natur des Kindes nichts übrig, als der Inbegriff der sinnlichen Neigungen und Bedürfnisse des egoistisch isolirten Subjects. Die Natur in diesem Sinne aber ist gewiß an sich nicht gut, sondern sie ist das gerade Gegentheil des Guten, welch letzteres eben dadurch erreicht wird, daß der Mensch sein sinnliches Wesen unter das Gesetz des Geistes beugen, aus seiner selbstsüchtigen Vereinzelung in den Wechselverkehr gebender und empfangender Liebe mit seinen Mitmenschen eintreten und sein endliches Wesen und Leben zu dem ewigen Leben und zu Gott in Beziehung setzen lernt. Wenn auch Rousseaus Zögling die Rechte anderer respectiren lernt, so geschieht es doch nur, weil er sonst einen sein eigenes Behagen beeinträchtigenden Rückschlag zu befürchten hat, und so kommt das Princip dieser Erziehung über einen verfeinerten klugen Egoismus nicht hinaus, wie denn auch die Bestimmung der Unterrichtsgegenstände durchaus von der Rücksicht auf das äußerlich Nützliche beherrscht wird. Indem Rousseau endlich das Kind aus allem Zusammenhang mit der seiner Ansicht nach total verderbten Gesellschaft und mit der Bildung des Zeitalters vollkommen herausreißen will, „so verliert er sich damit nicht allein, statt im frischen Leben für bessere Volksbildung begeistert zu wirken, engherzig in die beschränkte Sphäre der Hofmeistererziehung, sondern er stellt damit auch der Pädagogik einmal eine unmögliche, dann eine zu niedrige Aufgabe." Das erste giebt er selbst indirect damit zu, daß er für seinen von vorn an aus dem Stande der Natur sich entwickelnden Emil ganz eigenthümliche Verhältnisse

und das Ideal eines von den Fehlern des Zeitalters unberührt gebliebenen Erziehers erdichten muß. Und charakteristisch ist in dieser Beziehung, daß Rousseau auf die Erzählung von Robinson Crusoe so hohen Werth legt, indem er damit eingesteht, daß nur die Einsamkeit einer wüsten Insel die Verhältnisse darbietet, in welchen eine vollständige Anwendung seiner Erziehungsmaxime möglich wäre. Zu niedrig aber stellt Rousseau die Aufgabe, weil die wahre Tugend nicht dadurch zu Stande kommt, daß man nur entfernt, was die Sinnlichkeit etwa reizen könnte, sondern dadurch, daß man die Vernunft zur Ueberwindung der Versuchung stärkt. Die Aufgabe der Menschheit ist nicht, in der Einfachheit und Beschränkung der Urzeit zu verharren, sondern in den ganzen Reichthum fortschreitender Bildung einzugehen und doch die innere Reinheit sich zu bewahren. Man kann in dieser Beziehung die Schwäche der Rousseau'schen Theorie nicht treffender charakterisiren, als mit den Worten Fichte's (Vorlesungen über die Bestimmung des Gelehrten S. 103 ff.): „Er schwächt die Sinnlichkeit, statt die Vernunft zu stärken." Wie man statt dessen das Böse mit dem Guten überwinden soll, und wie das Individuum nicht bloß Rechte, sondern auch Pflichten hat, das hätte er von dem Christenthum lernen können, für dessen Wesen er, zum Theil allerdings unter dem Eindrucke der verkümmerten Gestalt, in welcher es ihm entgegentrat, kein Verständnis gewann, obgleich der Begriff „Menschheit", mit dem er so viel Schwindel treibt, durch Christus erst in die Welt gekommen ist, und dessen lebendige Gotteskraft sein zuerst von allem lebenskräftigen Inhalt entleerter und dann wieder mit enthusiastischen Declamationen aufgestutzter Deismus unmöglich ersetzen konnte. Trotz alle dem aber hat Rousseau um die Förderung der Pädagogik unbestreitbare Verdienste. Er brachte es seinem Zeitalter zu klarem Bewußtsein, daß die Kinder nicht bloß äußerlich erlernen und zu bestimmten Fertigkeiten abgerichtet, sondern daß sie eben erzogen werden müßen, daß der Kern ihres Wesens zu selbständigem Leben erweckt und ihre natürliche Anlage entwickelt werden muß. Er forderte, daß diese Erziehung nicht nach gewißen conventionellen Sitten und Regeln, sondern nach den in dem Wesen des Menschen begründeten und stets vollständiger zu erforschenden Gesetzen verfahre. Er hat die Beachtung der Individualität des Zöglings und seiner eigenthümlichen Anlagen und Bildungsbedürfnisse gefordert, ja er hat, wie Diesterweg treffend bemerkt, die Rechte der Kinder erst entdeckt; und wenn er darüber ihre Pflichten mehr als billig übersah, so hatte auch das im Gegensatze gegen eine Erziehung, welche das heranwachsende Geschlecht nur in den Dienst conventioneller Formen einzuführen verstand, seine relative Berechtigung. Er hat endlich durch dieses alles dahin gewirkt, daß an die Stelle von Nachtretern des hergebrachten Schlendrians denkende Pädagogen traten, welche das Wesen des Menschen und der kindlichen Natur und die ihm entsprechenden Mittel zu deren Erziehung und Bildung zu erforschen trachteten, und er hat dadurch zu einem steten lebendigen Fortschritt in der pädagogischen Theorie und Praxis den kräftigsten Anstoß gegeben. Der außerordentliche Aufschwung, welchen seitdem die pädagogische Literatur genommen hat, ist, wie manche wilde und unfruchtbare Ranken sie auch hervorgetrieben haben mag, von dieser von Rousseau ausgegangenen Anregung ein laut redendes Zeugnis, und wenn man bedenkt, wie jene schlaffe Zeit nur mit den drastischsten Mitteln aus ihrem Schlummer erweckt werden konnte, so wird man selbst geneigt sein, den Knalleffecten seiner extremen Behauptungen einen gewißen Werth zuzugestehen. Vgl. außer der gründlich eingehenden Abhandlung in Raumers Geschichte der Pädagogik und Fichte a. a. O.: Dahlmann, Politik, S. 288 ff. — J. Venedey, Jean Jacques Rousseau. Berlin, 1850. Mit Klingers „Geschichte eines Deutschen der neuesten Zeit," welcher Roman recht eigentlich den Eindruck abspiegelt, den Rousseaus Emil auf das enthusiastische Gemüth des jungen deutschen Dichters hervorgebracht hatte, verdient als ermäßigendes Gegenstück verglichen zu werden: „Félix Bungener, Julien ou la fin d'un siècle. 4 voll. Paris, 1854.

Wie zahlreiche enthusiastische Verehrer auch Rousseau in Frankreich fand, so hatten doch seine pädagogischen Ideen hier wenig praktischen Erfolg, am wenigsten in Form einer durch sie etwa veranlaßten umfassenderen Organisation des Erziehungswesens. „Auch nach dem Ausbruch der Revolution, wodurch dafür Raum geschafft gewesen wäre, waren und blieben die Franzosen viel zu sehr Franzosen, als daß ihr Leichtsinn und die gesellschaftliche Sitte sich zu jenem praktischen Cultus der reinen Natur hätte verstehen können. Eine Dressur, wie sie Napoleon nach dem Muster seiner Kasernen auch in die öffentliche Erziehung einführte, war weit mehr nach ihrem angestammten Geschmack" (Palmer). Auch in diesem Falle übernahm es Deutschland, „die geflügelten Samenkörner" der neuen Ideen, welche von dem Ausland herüber kamen, zu hegen und zu pflegen zu reicherer Ernte und weiterer Aussaat. Dazu regte vor allen J. B. Basedow (geb. 1723, † 1790) mit dem rücksichtslosen Ungestüm eines fanatischen Agitators an. Er theilte mit Rousseau das Unglück, selbst ungewöhnlich schlecht erzogen worden zu sein, und ein aufmerksamer Blick auf die Kindheit und auf die Jugend beider Männer legt den Gedanken nahe, daß sie auf eine bessere Erziehung eben auch darum drangen, weil sie selbst in diesem Puncte so traurig vernachläßigt worden waren. Wie der Verkündiger des „Naturmenschen" selbst in seiner Person die unnatürlichste Mischung von heterogenen Elementen darstellte, welche sein verkünsteltes Zeitalter durchgährten, so zeichnete sich der große Erzieher Basedow sein Leben lang durch eine unverbesserliche Ungezogenheit aus. Daß man ihm diese nicht in höherem Grade übelnahm, das beweist einerseits, wie tief man es empfand, daß eine Reform des Erziehungswesens wirklich nöthig sei, und andererseits trug doch seine marktschreierische Unverschämtheit dazu bei, auch bei Gleichgültigeren das Interesse dafür zu wecken. Von Rousseaus Grundtendenz unterscheidet sich die Basedows wesentlich dadurch, daß dieser den Zögling nicht von der Gesellschaft isolirt, sondern für die Gesellschaft erzogen wissen wollte. In den gesellschaftlichen Zuständen Deutschlands lag in der That weniger, als in denen Frankreichs und namentlich der französischen Hauptstadt, Veranlassung zu einer so radicalen Opposition, wie sie bei Rousseau hervorgetreten war, und wer, wie Basedow, seine pädagogischen Ideen in das praktische Leben einführen will, der bedarf der Unterstützung der Gesellschaft und darf ihr nicht ins Gesicht schlagen, zumal den Mächtigen und Besitzenden nicht, auf deren Hülfe er ganz besonders angewiesen ist. Die philopädische aber misanthropische Erziehung Rousseaus wurde also von Basedow in eine philanthropische Erziehung verwandelt; er erkannte nicht bloß die Rechte des Kindes an, sondern auch dessen Pflichten gegen die Gesellschaft: „nützliche Weltbürger" sollten seine Zöglinge werden und als solche zugleich ihr eigenes Glück machen. Bei der Bestimmung des Begriffes des Nützlichen aber nahm er nach Rousseaus Vorgange viel mehr Rücksicht auf die sinnliche, als auf die geistige Seite des menschlichen Wesens. Als nützlich galt ihm nur das, was dazu dient, dem Menschen in diesem zeitlichen Leben eine behagliche Existenz zu bereiten, und die damalige Aufklärung, unter deren beherrschendem Einflusse Basedows ganzes Erziehungssystem steht, hat ihr Wesen eben darin, daß sie von den Gegenständen des menschlichen Nachdenkens und Interesses alles dasjenige, wodurch jenes Nützliche nicht unmittelbar gefördert wird, als unpraktisch und werthlos ausschied. So gieng der Naturalismus Rousseaus bei Basedow in einen äußerlichen Utilitarismus über, wie er theilweise allerdings dort schon durch eine Hinterthüre eingeschlüpft war. Für den Werth der religiösen Eigenthümlichkeit, des specifisch Christlichen hatten diese Philanthropen keinen Sinn: alles wurde zu einem leeren und kahlen Deismus verwaschen. Ebenso wenig hatten sie für die bildende Kraft der alten Sprachen und der in diesen verfaßten classischen Werke ein Verständnis; ja die wahre Poesie selbst mußte, eben um der zu ihrem Wesen gehörenden, in sich selbst befriedigten Absichtslosigkeit willen, diesen praktischen Männern als ein unnützes Gedanken- und Phantasiespiel erscheinen, und man hat es ihnen zu danken, daß, abgesehen von der bis zur Absurdidät plumpen Lehrhaftigkeit ihrer eigenen Reimereien, die Fabel,

um der aus ihr sich ergebenden moralischen Belehrung willen, von allen Dichtungsarten lange Zeit fast allein bei dem Jugendunterrichte verwendet werden durfte. Dagegen wurden die neueren Sprachen und die Realien wegen ihrer unmittelbaren praktischen Verwendbarkeit entschieden bevorzugt; und wenn der leiblichen Erziehung eine an sich sehr löbliche Aufmerksamkeit zugewendet wurde, so geschah doch auch dieses mehr in der Richtung einer vorsichtigen Gesundheitspflege, als einer wahrhaft bildenden Uebung der Kraft und Gewandtheit. Durch dieses alles aber wurde der Philanthropismus recht eigentlich die Pädagogik der für die Zwecke des materiellen Lebens arbeitenden und auch die Früchte des materiellen Lebens genießenden wohlhabenden kaufmännischen und gewerbtreibenden Bourgeoisie. Die geistige Thätigkeit nun, welche jene äußerlich nützlichen Zwecke erkennt und für diese Zwecke die geeigneten Mittel auffindet, ist der Verstand; und so gieng aus dem Utilitarismus der Philanthropen ihr einseitiger abstract verständiger Intellectualismus hervor. Im Gebiete der Erziehung im engeren Sinne machte sich dieser besonders in der Einbildung geltend, man brauche nur durch Aufklärung des Verstandes dem Zögling das richtige Erkennen beizubringen, so müße sich das richtige Wollen und Thun ganz von selbst einstellen, und die Strafe müße daher bei einer richtigen Erziehung vollkommen entbehrlich werden. Die eigentliche Natur des Bösen, welche gerade in der Opposition des selbstsüchtigen Willens gegen ein wohlerkanntes höheres Gesetz besteht, war damit vollständig verkannt, und zu welchen Abenteuerlichkeiten der Philanthropismus, wenn nun doch trotz aller Aufklärung das Böse bei einem Zögling sich hervordrängte, seine Zuflucht nahm, um die üblichen einfachen Strafen zu umgehen, oder seinen neuen Strafen den Anschein einer natürlichen Folge der Verkehrtheit des Schülers zu geben, darüber vgl. man den Art. Bahrdt, S. 420. Wenn nun der einseitige Intellectualismus des Systems im Bereiche der Zucht zu einer weichlichen Erziehung führte, so führte er im Bereiche des Unterrichtes zu einem theils spielenden, theils unkindliche Altklugheit befördernden Verfahren. Biete man nur, so meinte man, dem Kinde den Unterrichtsstoff in der richtigen Weise an, so werde es ihn sich ohne alle Schwierigkeit aneignen und einer besonderen Anstrengung bedürfe es dazu gar nicht. Auf der andern Seite aber gieng der Fanatismus der Aufklärung nach Stoff und Form weit über das Bedürfnis und die Auffassungsweise der Jugend hinaus, und setzte, den Schmelz der kindlichen Anschauung mit plumper Hand abstreifend, an die Stelle unbefangener Unmittelbarkeit vielfach eine widerwärtig reflectirende Altklugheit. Zugleich hängt mit der einseitigen Verständigkeit des Systems das blinde Vertrauen auf die allgemeine Gültigkeit und Wirksamkeit der Methode zusammen. „Sendet Kinder," so lautete Basedows Einladung, „zum glücklichen jugendlichen Leben in gewiß gelingenden Studien!" Denn die Gesetze des abstracten Verstandes sind immer und überall dieselben, und ein Erziehungssystem, welches auf sie sich stützt, sollte man meinen, kann überall auf einen sicheren Erfolg rechnen. Die individuelle Eigenthümlichkeit wächst erst aus der Tiefe des Gemüthes hervor. Aber eben weil die philanthropische Erziehung diesen so wichtigen Coefficienten der Individualität des Zöglings sowohl, wie der Persönlichkeit des Erziehers, außer Acht gelassen hat, hat sie in ihrer Berechnung so häufig sich betrogen, und nur da haben ihre Anstalten einer längeren fruchtbaren Wirksamkeit sich erfreuen können, wo diese, wie es namentlich in Schnepfenthal der Fall war, von tüchtigen pädagogischen Persönlichkeiten ausgieng. Gleichwohl bleibt auch dem Philanthropismus sein pädagogisches Verdienst. Er hat die allgemeine Aufmerksamkeit auf die Wichtigkeit der Erziehung gelenkt und in seinen zahlreichen Erziehungsanstalten die Gelegenheit geschaffen, auf seine Grundsätze die praktische Probe zu machen, die auch dann von Nutzen war, wenn sie durch Widerlegung schlechtbegründeter theoretischer Voraussetzungen auf deren Anhänger ernüchternd wirkte. Er hat den Pädagogen die Pflicht, auch für das leibliche Gedeihen der Jugend zu sorgen, zum Bewußtsein gebracht, und an die mehr nur behütende Gesundheitspflege des dessauer Philanthropins

haben sich in Schnepfenthal, namentlich durch GutsMuths Wirken, die Anfänge eines kräftigenden deutschen Turnunterrichtes angeschlossen. Er hat für die Realien einen breiten Raum unter den Unterrichtsgegenständen erobert, ja er hat in seinen Privatanstalten die eigentlichen Vorläufer jener Real- und Gewerbschulen geschaffen, deren Gründung nachher der Staat dem wachsenden Bedürfnisse nach allgemeinerer mathematischer, naturwissenschaftlicher und technischer Bildung nicht mehr hat vorenthalten können. Er hat endlich bei allen Verirrungen in der Methode und bei allem einseitigen Vertrauen auf sie doch den Unterricht belebt, indem er ihn einerseits an das natürliche Interesse und die eigene Erfahrung der Kinder anknüpfen und ihn andererseits zu dem wirklichen Leben in Beziehung setzen lehrte, und er hat überhaupt dem Nachdenken über die Grundsätze der Pädagogik und Didaktik aufs neue eine kräftige Anregung gegeben. Von den Pädagogen, welche von dem Mittelpuncte zu Dessau aus die Ideen des Philanthropismus anregend und befruchtend in weitere Kreise hinaustrugen, verdient Salzmann als der tüchtigste praktische Erzieher genannt zu werden, Campe als der wirksamste Schriftsteller dieser Schule, welcher namentlich auch mit anerkennenswerthem Patriotismus seine Kraft der Erforschung und Pflege der Muttersprache widmete, von Rochow, als der, welcher die Vortheile der philanthropischen Erziehung, die ursprünglich ihr Evangelium nicht den Armen, sondern am liebsten den Reichen predigte, auch der eigentlichen Volksschule zuzuwenden strebte; während andererseits der nichtsnutzige Bahrdt das Verdienst hat, die Schwächen dieser Richtung, dadurch, daß er sie carikirte, wider Willen in ein belehrendes Licht gestellt zu haben.

Wenn Salzmann (Ameisenbüchlein, S. 27) sagt: „Nach meiner Meinung ist Erziehung Uebung und Entwicklung der jugendlichen Kräfte," so sollte man meinen, daß die Philanthropen den Zweck der Erziehung ganz in den Zögling selbst verlegt hätten. Wir haben gesehen, daß dies nicht der Fall war, daß sie vielmehr bei ihrer Erziehung immer bestimmte äußere Lebenszwecke im Auge hatten. Und wenn man es im allgemeinen nur billigen kann, daß der Zögling nicht als isolirtes Individuum betrachtet und behandelt, sondern zu der Gesellschaft in Beziehung gesetzt wird, so geschah dies von dem Philanthropismus doch nicht auf die rechte Weise: sein äußerlicher Utilitarismus ließ ihn nicht zu der tiefern, von religiöser Weihe getragenen Auffassung der pädagogischen Aufgabe kommen, wonach der Zögling dahin gebracht werden soll, daß er als ein lebendiges Glied im Organismus des menschlichen Lebens mit Selbstbewußtsein und Selbstthätigkeit das göttliche Gesetz zu verwirklichen trachte. Und damit hängt denn auch zusammen, daß die Pflicht, für die Bildung aller Sorge zu tragen, noch nicht anerkannt ist, daß man wohl Erziehungsinstitute errichtet, daß aber für Förderung der Volksschule noch kein allgemeineres Interesse erwacht ist. In allen diesen Beziehungen nun hat J. H. Pestalozzi (gb. 1746, † 1827) die pädagogische Theorie und Praxis wesentlich gefördert. Auch Pestalozzis eigene Erziehung ist, wie die seiner beiden Vorgänger, eine unvollkommene gewesen. Aber wenn diese die vor rohem und wildem Wesen behütende und auf Verinnigung des Gemüthslebens wirkende mütterliche Leitung hatten entbehren müßen, so wurde Pestalozzi durch den frühen Tod seines Vaters der festen männlichen Zucht beraubt, während die innigste und treueste Mutterliebe ihm fürsorgend und betend zur Seite blieb. Es erklärt sich aus diesem Verhältnisse einerseits die fortwährende Incongruenz zwischen den hochfliegenden Plänen des Mannes und zwischen den Mitteln, die er zu ihrer Ausführung anwandte, sowie seine „unübertreffliche Regierungsunfähigkeit;" andererseits aber auch die hingebende und durch keine traurige Erfahrung zu ermüdende Liebe, womit er sein ganzes Leben der Erziehung des Volkes und der Jugend widmete. Auch das hängt mit seinen eigenen Lebenserfahrungen zusammen, daß er die Erziehung aus dem Banne der bloßen Hofmeister- und Institutsbildung befreite und es zur allgemeinen Anerkennung brachte, daß das elterliche Haus die erste und wichtigste Stätte der Erziehung, die Mutter die erste und wichtigste Erzieherin und Lehrerin sei. Vermöge des ihm innewohnenden

tiefreligiösen Sinnes setzte er die Pflicht der Erziehung in Verbindung mit dem Willen des heiligen und barmherzigen Gottes, welcher will, daß allen Menschen geholfen werde. Und weil er ein rechter Gottesmann gewesen ist, darum ist er auch ein rechter Volksmann gewesen: die Bildung des ganzen Volkes, der ganzen Menschheit war das Ziel, für welches er in selbstverleugnender Begeisterung glühte und arbeitete. Er war nicht der fanatische Propagandist einer alleinseligmachenden Methode, er war der Missionär einer Erziehung, welche mit seelsorgerlicher Liebe und Treue das Verlorene sucht und das Schwache zu stärken trachtet und welche den Armen ihr Evangelium verkündiget. Daß er nicht in die ganze Tiefe und in den vollen Reichthum der christlichen Offenbarung eingedrungen war, muß man seiner Zeit zu gute halten, ja man muß es bewundernd anerkennen, daß er trotz der herrschenden Zeitrichtung in die bewußte Abneigung der pädagogischen Koryphäen gegen positives Christenthum und Kirche nicht einstimmte. Wenn von irgend einem, so gilt von ihm das Wort des Herrn: „Wer nicht wider mich ist, der ist für mich:" eine Liebe, wie sie in ihm lebte und wirkte, kann nur aus dem Glauben an den Sohn Gottes, der sein Leben für uns gelassen hat, hervorgehen. Aus dieser Liebe ist denn auch das Interesse für die Individualität des einzelnen Zöglings und ihre Entwicklung entsprungen. Pestalozzi erst hat dem Salzmannschen Satz, daß die Erziehung vor allem sei Uebung und Entwicklung der jugendlichen Kräfte, seine volle praktische Wirksamkeit verschafft. Er hat „die durch die Nützlichkeitsrücksichten der Basedowschen Schule noch verkümmerte eigentlich bildende, dynamische Methode zu voller Geltung gebracht und daher mit vollem Rechte gefordert, daß der Unterricht von der Anschauung der Wirklichkeit, nicht bloß von der ermüdenden und zerstreuenden Bilderschau, wie sie noch Basedow empfohlen hatte, ausgehe und in stetigem Fortschritte elementarisch den Zögling zu selbständigem Gebrauche seiner Kräfte und zur Verbindung des Könnens mit dem Wissen heranbilde. Die specielle Durchführung dieser sehr richtigen pädagogischen Grundsätze wurde freilich von Pestalozzi zu sehr übereilt, und indem er sie in die abstracten Begriffe von Zahl, Form und Wort bannte, hinderte er sie nicht allein, ihre reiche Fruchtbarkeit ganz zu entfalten, sondern er verfiel auch selbst wieder in den Mechanismus, welchem er ein Ende hatte machen wollen, so daß durch das Wort des Vollziehungsrathes Glayre zu Burgdorf: „Vous voulez mécaniser l'éducation" diese Einseitigkeit Pestalozzis, sowie jede alleinseligmachende, von allen Erziehern bei allen Zöglingen gleichmäßig zu handhabende Methode, nicht bloß sehr treffend charakterisirt, sondern auch schon gerichtet ist." Eben darum aber ist nicht der orthodoxe Pestalozzische Methodiker der wahre Jünger des großen Mannes, sondern der, welcher seine Grundgedanken sich wahrhaft aneignet und in eigenthümlicher Weise sie weiter gestaltet. In der That ist durch diese Gedanken und durch den feurigen Liebeseifer, mit welchem sie im Anfange verkündigt wurden, eine so mächtige Anregung bewirkt worden, daß was seitdem für das eigentliche Volksschulwesen gesagt und gethan worden, kaum geringer sein dürfte als das, was die gesammte frühere Zeit in dieser Beziehung aufzuweisen hat, und daß insbesondere im Gebiete der Didaktik der Volksschule eine Bewegung entstanden ist, welche noch nicht zur Ruhe gekommen ist, wenn sie auch gegen manche einseitige und überspannte Ansichten und Forderungen ergänzend und ermäßigend hat auftreten müßen. Seit Pestalozzi ist eine eigentlich epochemachende Persönlichkeit in der Geschichte der Pädagogik nicht wieder hervorgetreten. Die beiden Pädagogen, welche nach ihm auch außerhalb des engeren Kreises der Pädagogen von Fach am meisten von sich reden gemacht haben, Jacotot und Fröbel, haben nur einzelne seiner Gedanken weiter ausgebildet. Jacotot (geb. 1770, † 1841) hat den Satz Pestalozzis, daß der Unterricht elementarisch von dem einzelnen ausgehen und stetig fortschreiten müße, bis zu jenem Extrem überspannt, bei welchem auch an sich richtige Gedanken vielfältig in Absurditäten umschlagen. Fröbel (geb. 1782, † 1852) hat die Pestalozzische Forderung des Anschauungsunterrichts und der Ver-

bindung des Wissens mit dem Können speciell auf die Jahre des eigentlich noch nicht schulfähigen Kindes angewandt, auf eine vielfach anregende und dann gewiß auch dankenswerthe Weise, wenn die Eltern und insbesondere die Mütter dadurch nicht veranlaßt werden, heilige Pflichten, welche ihnen selbst obliegen, einfach auf die „Kindergärtnerinnen“ abzuladen, und wenn diese nicht das kindliche Dichten und Treiben, statt es zu fördern, durch verfrühte Reflexion hemmen und verkümmern, und wenn sie namentlich im Dienste und Geiste des Kinderfreundes wirken, welcher gesagt hat: „Lasset die Kindlein zu mir kommen!“

Die Pädagogik der Gegenwart scheint die Aufgabe zu haben, den reichen Ertrag an pädagogischen Gedanken, Bestrebungen und Erfahrungen, welchen die Geschichte ihr überliefert hat, sich zu Nutze zu machen, nicht um mit einem willkürlichen und unorganischen Eklekticismus aus Bruchstücken älterer pädagogischer Systeme neue aufzubauen, sondern indem sie den Gesammtertrag mit umfassender, unparteiischer und besonnener Prüfung zusammenfaßt und sichtet und insbesondere die reformatorischen Principien, welche in dem jetzt verflossenen, recht eigentlich pädagogischen Jahrhundert verkündet worden sind, in Beziehung setzt zu den jedesmaligen thatsächlichen Verhältnissen, durch welche die pädagogische Aufgabe modificirt wird, und zu den realen Mächten, welche bei der Lösung derselben so bedeutsam concurriren, wie denn schon Fr. H. Chr. Schwarz in seiner „Erziehungslehre“ (zuerst 1802) und A. H. Niemeyer in seinen „Grundsätzen der Erziehung und des Unterrichts“ (zuerst 1796) mitten unter den hochgehenden Wogen der pädagogischen Reformbewegung mit der anerkennenswerthesten Besonnenheit diese pädagogische Aufgabe unserer Zeit zu lösen versucht haben.*) Es haben aber zu jenem Gesammtertrage außer den mit lautem Reformrufe ihre neuen Grundsätze der Erziehung und des Unterrichtes verbindenden pädagogischen Agitatoren auch gar manche andere beigesteuert. Während Pestalozzi durch Wort und That das Interesse für die Erziehung und Volksbildung erst wieder zu wecken suchte, nahmen Geistliche, wie Flattich (geb. 1713, † 1797) und der mit Pestalozzi fast ganz gleichzeitig lebende Oberlin (geb. 1740, † 1826), in stiller christlicher Liebesthätigkeit auch der verwahrlosten Jugend mit dem treuesten Eifer und mit reichem Segen sich an. Die von den Basedowianern ausgehende Bevorzugung der Realien und des im wirklichen Leben unmittelbar Verwendbaren im Unterrichte, ihr Ruf: „Homer und Cicero für eine Spinn- oder Dreschmaschine!“ machte treufleißige Gymnasialrectoren in dem Bestreben nicht irre, mit dem ihnen anvertrauten Pfunde zu wuchern, sondern regte sie nur zu lebendigerem Eifer an; und die lange Reihe von ausgezeichneten Pädagogen und Schulmännern, welche an Gymnasien oder doch für die Gymnasialbildung arbeiteten und auch dieses Gebiet mit neuem Geist und Leben durchdrangen, und an deren Spitze vor allen F. A. Wolf zu nennen ist, wird durch Männer, wie Meierotto, Bernhardi, C. L. Roth, herabgeführt, um nur noch zwei Jüngstverstorbene zu nennen, bis auf Nägelsbach und Döderlein. Auch die deutsche Philosophie ließ sich nicht müßig finden. Herbart, Beneke und der zu früh verstorbene Waitz sind hauptsächlich zu nennen, weil sie der Methodik eine sichere psychologische Grundlage zu geben suchten. Von nicht geringerer Bedeutung aber ist es gewesen, daß andere Philosophen auf eine tiefere und vollere Erfassung des Begriffes und Wesens der Erziehung hinführten. Hatte die frühere Pädagogik das Recht der Individualität des Zöglings verkannt und diesen nur in den Gehorsam der in der Gesellschaft einmal geltenden Grundsätze und Ordnungen einzuführen gesucht; so war es dagegen seit Rousseau Mode geworden, den Zögling als ein isolirtes Individuum anzusehen und, indem man nur um „Entwicklung der jugendlichen Kräfte“ sich bemühte,

*) Auf die Art, wie Dahlmann in seiner „Politik I. 2. Aufl. Leipzig 1847“, S. 281—328 unter der Ueberschrift „die Volksbildung“ die pädagogische Aufgabe des Staates unserer Zeit zusammenfaßt, glaube ich um so mehr aufmerksam machen zu müßen, als diese vortreffliche Darstellung der Beachtung des Pädagogen leicht sich entzieht.

seine Pflicht als eines Gliedes der Gesammtheit, welcher er angehört, und der ganzen Menschheit zu übersehen. Was zur Beseitigung dieser Einseitigkeit schon von Pestalozzi angefangen worden ist, das haben unsere Philosophen mit klarerem Bewußtsein fortgeführt, indem sie neben der Entwicklung der Individualität und ihrer Anlagen und Kräfte auch die ernste Zucht des Gehorsams forderten, durch welche das Individuum seine Pflicht gegen die Gattung und gegen das ewige Gesetz Gottes erkennen und erfüllen lernt. In diesem Sinne hatte schon Kant ausgesprochen: „Soviel ist gewiß, daß nicht einzelne Menschen bei aller Bildung ihrer Zöglinge es dahin bringen können, ihre Bestimmung zu erlangen. Nicht einzelne Menschen, sondern die Menschengattung soll dahin gelangen... Ein Princip der Erziehungskunst, das besonders solche Männer, die Pläne zur Erziehung machen, vor Augen haben sollten, ist: Kinder sollen nicht dem gegenwärtigen, sondern dem zukünftigen möglich besseren Zustande des menschlichen Geschlechts, das ist: der Idee der Menschheit und deren ganzer Bestimmung angemessen erzogen werden." Wenn Fichte an Pestalozzis Methode überspannte Hoffnungen für die dadurch zu bewirkende Wiedergeburt des deutschen Volkes geknüpft hat, so bleibt doch seiner begeisterten Empfehlung, womit er in den „Reden an die deutsche Nation" die auf Pestalozzis Grundsätzen ruhende neue Erziehung ausführlich darstellt, das Verdienst, daß sie auf eine Nationalerziehung hinweist, durch welche der Zögling aus dem Banne seiner egoistischen Isolirtheit befreit und angehalten wird, mit selbstverleugnender Hingebung in den Dienst seines Volkes und Vaterlandes einzutreten. In den Vorlesungen über die Bestimmung des Gelehrten aber, in welchen er mit so unübertrefflicher Klarheit und Schärfe die tiefen Schwächen der Rousseau'schen Pädagogik bloßlegt, hatte er es schon ausgesprochen: „Alles vernunftlose sich zu unterwerfen, frei und nach seinem eigenen Gesetze es zu beherrschen, ist letzter Endzweck des Menschen, ...insofern er isolirt... betrachtet wird... Gemeinschaftliche Vervollkommnung, Vervollkommnung seiner selbst durch frei benutzte Einwirkung anderer auf uns: und Vervollkommnung anderer durch Rückwirkung auf sie als auf freie Wesen ist unsere Bestimmung in der Gesellschaft" (vgl. Strümpell, die Pädagogik der Philosophen Kant, Fichte, Herbart. Braunschweig. 1843). Auf ähnliche Weise haben, mehr an Schelling sich anschließend, J. J. Wagner und Krause die Beziehung des Zöglings auf die gesammte Menschheit und auf das göttliche Gesetz, welches in ihr zur Verwirklichung kommen soll, festgehalten, und Schleiermacher hat in seiner ganz philosophisch gehaltenen Erziehungslehre mit der ihm eigenen Klarheit als die beiden Hauptfactoren der Erziehung dargestellt, daß sie einerseits auf „die Darstellung einer persönlichen Eigenthümlichkeit des Einzelnen" hinarbeite, und andererseits „den Einzelnen ausbilde in der Aehnlichkeit mit dem größeren moralischen Ganzen, dem er angehört." Hegel endlich bietet zwar nach der ganzen Richtung seiner Philosophie am wenigsten in der pädagogischen Praxis unmittelbar Verwendbares dar; aber er hat doch dadurch, daß er die gegenwärtige Stufe der Gesellschaft und ihres geistigen Lebens wesentlich als ein Product der vorausgegangenen Entwicklung erkennen lehrt, den Irrthum, als ob man den Zögling von seiner Umgebung isoliren und ihn nach einer abstracten Methode willkürlich bilden könne, beseitigen und den Respect vor den im Leben der Menschheit waltenden und die Erziehung mitbedingenden realen Mächten befördern helfen. Durch Dichter aber, wie Schiller (Briefe über die ästhetische Erziehung des Menschen) und Jean Paul (Levana), wurden die philosophischen Anschauungen auch in das Bewußtsein der Gebildeten hinübergeleitet. Es hatte nur gefehlt, daß die Philosophen klarer erkannt und anerkannt hätten, wie sie durch diese Vertiefung und Erweiterung des Erziehungsbegriffes einen neuen Beleg gegeben hatten für die von Bacon ausgesprochene Erfahrung, „leves gustus in philosophia movere fortasse ad atheismum, sed pleniores haustus ad religionem reducere." In der That war das Verhältnis zwischen Individuum und Gattung, zu dessen richtigerer Erkenntnis die Philosophie von so manchen Irr- und Umwegen endlich zurückgekehrt war, in dem einfachen Bibel-

worte schon mit voller Klarheit ausgesprochen, wenn der Apostel Paulus sagt (Röm. 12, 4—6, vgl. 1. Kor. 12, 27): Gleicher Weise, als wir in einem Leibe viele Glieder haben, aber alle Glieder nicht einerlei Geschäfte haben, also sind wir viele ein Leib in Christo, aber unter einander ist einer des andern Glied; und haben mancherlei Gaben nach der Gnade, die uns gegeben ist." Und derselbe Apostel spricht eigentlich die beiden Hauptgrundsätze der Erziehung, daß sie nicht durch Unterdrückung der individuellen Freiheit und Eigenthümlichkeit des Zöglings diesen in knechtischer Furcht erhalten, oder zum Widerstande reizen, und daß sie das Gesetz Gottes in ihm zu wirksamem Bewußtsein bringen soll, in aller Bündigkeit aus in den Sätzen (Col. 3, 21. Eph. 6, 4.): „Ihr Väter, erbittert eure Kinder nicht, auf daß sie nicht scheu werden." „Und ihr Väter, reizet eure Kinder nicht zum Zorn, sondern ziehet sie auf in der Zucht und Vermahnung zum Herrn!"

Eine Vergleichung der Zustände des Erziehungs- und Schulwesens, welche vor hundert Jahren die herrschenden waren, mit denjenigen der Gegenwart ergiebt auf die einfachste Weise die Uebersicht über die Veränderung, welche seit jener Zeit durch die verschiedenen reformatorischen Bewegungen auf dem pädagogischen Gebiete entstanden ist. Versuchen wir nun schließlich den Ertrag dieser Veränderung in seinen Hauptmomenten mit wenigen Zügen darzustellen und damit zugleich die gegenwärtigen Aufgaben einer Erziehung anzudeuten, welche ihres Zieles im allgemeinen, wie ihrer bestimmten geschichtlichen Voraussetzungen sich klar bewußt ist, so drängt sich unsern Blicken vor allem die Thatsache auf, daß in der Gegenwart erst die Nothwendigkeit einer allgemeinen Volks- und Jugendbildung allgemein zur Anerkennung gekommen ist. Der eigentliche Volksunterricht ist dadurch eine Angelegenheit der gesammten bürgerlichen Gesellschaft geworden, und die Culturstaaten Europas werden, soweit nicht in ihnen die fortdauernde Herrschaft der römischen Kirche das Interesse für die Bildung der Völker geflissentlich unterdrückt, sich auf die Dauer der Ueberzeugung nicht entziehen können, daß der Staat als solcher der Erziehung sich annehmen muß und daß, wenn er denn die Pflicht hat, für die in dem gegenwärtigen Leben der Gesellschaft unentbehrliche Unterweisung seiner Angehörigen zu sorgen, ihm auch das Recht zusteht, die Benutzung seiner Anstalten wenigstens bis zur Erreichung des unentbehrlichen Minimums von Bildung zu fordern. Die Frage nach dem Verhältnisse, in welchem Staat und Kirche bei der öffentlichen Erziehung sich zu betheiligen haben, wird in Ländern von überwiegend evangelischer Bevölkerung einer friedlichen Lösung entgegengehn. Die römische Kirche freilich ist durch ihr Princip gezwungen, nach der Alleinherrschaft auch in der Schule zu streben, und der bureaukratische Staat wird sich in seiner Furcht vor geistigen Mächten, deren Wirkungen er nicht berechnen und registriren kann, in seine Reglements von der Kirche nicht wollen hineinreden lassen. Die evangelische Kirche aber, welche auch die staatliche Ordnung als eine göttliche Ordnung anerkennt, kann dem Staate das Recht nicht streitig machen, für die Bildung seiner Angehörigen zu sorgen; und anderntheils wird der Staat der Kirche ihr Recht, von der ihr unbestreitbar zustehenden Leitung des religiösen Unterrichtes aus auch in weiterem Umfange bei dem öffentlichen Unterrichtswesen durch Rath und That mitzuwirken, um so weniger verkümmern, je mehr ihre Vertreter nicht bloß dieses ihr Recht fordern, sondern auch ihrer Pflicht als Volkserzieher im höheren Sinne nachkommen, indem sie um die Bildung der Jugend und des Volkes sich angelegentlich bekümmern und mit den pädagogischen Fragen sich gründlich beschäftigen. Daß aber für die allgemeine Bildung am besten gesorgt werden wird, wenn die häusliche Erziehung und der Unterricht in der Schule sich wechselseitig ergänzen, und daß ein gehöriges Zusammenwirken dieser beiden Factoren der Regel nach weder durch Privatunterricht noch durch Institutsbildung ersetzt werden kann, auch diese Wahrheit kann als ein Resultat angesehen werden, welches aus dem vorausgegangenen Kampf der Meinungen jetzt mit Sicherheit sich ergeben hat. Wenn die Nothwendigkeit eines

allgemeinen Volksunterrichts der gegenwärtigen Generation hauptsächlich durch Pestalozzis Feuereifer zum Bewußtsein gebracht worden ist, so haben die Philanthropisten die allgemeine Aufmerksamkeit der leiblichen Erziehung und dem Unterrichte in den Realien zugewendet. Ihre Bemühungen haben in der ersteren Beziehung das Resultat gehabt, daß, nachdem seit den Befreiungskriegen das Interesse für die Wehrhaftigkeit des deutschen Volkes fördernd hinzugetreten ist, die Gymnastik als ein wesentliches Element der Volkserziehung Anerkennung gefunden hat. Was aber die letztere Beziehung angeht, so sind den Philanthropinen, welche eigentlich nichts anders als Privatrealschulen waren, nun zahlreiche vom Staat gegründete Real- und Gewerbeschulen und polytechnische Institute gefolgt. Die philanthropistische Geringschätzung der classischen Studien aber und die Verkennung ihres pädagogischen Werthes hat glücklicherweise keinen bleibenden und weitgehenden Erfolg gehabt: das classische Alterthum ist thatsächlich zu sehr integrirendes Moment unserer Bildung geworden, als daß es von dem, der auf Bildung Anspruch machen will, verachtet oder ignorirt werden dürfte. Es ist daher eine sachgemäße Theilung der Arbeit eingetreten: diejenigen, welche ihren Beruf in der Gestaltung des materiellen Lebens suchen, treten in die Realanstalten ein, und die auf Leitung und Förderung des geistigen Lebens sich Vorbereitenden sind mit Recht nach wie vor Schüler der Gymnasien geblieben. Und wie die Gymnasien jetzt den Realien einen größeren Raum unter ihren Unterrichtsgegenständen gestattet haben, so ist andererseits zu wünschen, daß die Realanstalten sich die Frucht der classischen Bildung nicht völlig entgehen lassen, und dafür werden sie am besten sorgen, wenn sie darauf bedacht sind, ihre Lehrkräfte jederzeit zu gutem Theil aus der Zahl zugleich classisch gebildeter Männer zu wählen, von welchen auch neuerdings, im Gegensatz gegen das zersplitternde Vielerlei des realistischen Unterrichts, der sehr berechtigte Ruf nach Concentration des Unterrichts ausgegangen ist. Ganz besonders aber dürfen wir uns unsere „Universitäten im deutschen Sinne“ nicht nehmen lassen, auf welchen die bisher auseinandergehenden Bildungswege sich wieder vereinigen und das vorher Getrennte zu wechselseitiger Ergänzung und Ausgleichung zusammentritt. „Dieselben Hände, die unsere Universitäten niedergerissen hätten, die Augen, welche mit froher Ueberraschung die Bibliotheken ihnen nachstürzen sahen, wie würden sie sich regen, um ihre Trümmer zu sammeln zu schleunigem Wiederaufbau, sobald sie der Polytechniker inne geworden wären, die sie sich erzogen haben! Wer Wind säet, wird Sturm ernten.“ (Dahlmann). Dasjenige aber, worauf die pädagogischen Neuerer auch des letzten Jahrhunderts den größten Werth legten, war doch ihre Methode. Man muß anerkennen, daß es ihren Bemühungen gelungen ist, die große Bedeutung auch dieser Seite der Pädagogik zur Geltung zu bringen, ja daß die Forderung und die Grundsätze einer gesunden Methodik von dem Boden der Volksschule aus, wo sie zuerst Wurzel geschlagen hatten, erst in die höhere Region der Gymnasien sich weiter verbreitet haben, wo es bei dem Mangel an pädagogischer Vorbildung der Lehrer so oft sich herausstellt, wie es eine leere Einbildung ist, wenn man glaubt, daß man, was man richtig gelernt habe, darum auch richtig müße lehren können. Ganz besonders aber sind im Bereiche des Volksschulunterrichtes die gesunden Principien der Pestalozzischen Methodik von den Einseitigkeiten ihrer anfänglichen Ausführung befreit und auf ersprießliche Weise weiter gebildet worden. Aber die Ueberschätzung der abstracten Methode hat denn doch die glänzenden Erfolge der Volksbildung nicht hervortreten lassen, welche man erwartete. Aus dieser Erfahrung ist die im J. 1839 von W. H. Suringar gestellte Preisfrage hervorgegangen: Warum das in der Schule Erlernte im Leben so wenig Frucht bringe? Merkwürdig! Hundert Jahre vorher hatte die Akademie zu Dijon die Frage gestellt, ob Wissenschaften und Künste zur Verbesserung der Sitten beigetragen haben, und hatte Rousseau für seine verneinende Antwort den Preis erhalten. Jetzt war man darüber gar nicht mehr im Zweifel, daß geistige Bildung auch für das sittliche Leben von Werth sei; aber wenn früher

Rousseau seinen Zögling von dem verderbten Leben der Gesellschaft hatte isoliren wollen, so fragte man jetzt, wie es denn komme, daß der, zum Theil nach Rousseaus Grundsätzen, Erzogene doch in dem Leben sich so nicht bewähre, wie es zu wünschen war. Die Frage ist von zwei hessischen Schulmännern, von Curtman, dessen Schrift „die Schule und das Leben" (Friedberg i. d. Wetterau, 1842) den Preis erhielt, und von C. Soldan, dessen Schrift „Ueber den Einfluß der Schule auf das Leben des Volks" (Darmstadt, 1844) von den Preisrichtern als die gelungenste nächst der gekrönten bezeichnet worden war, auf eingehende und höchst belehrende Weise beantwortet worden. Man darf jetzt sagen, daß man die neben der Methode des Unterrichtes bei der Erziehung so gewaltig mitwirkenden Factoren besser hat würdigen lernen, die Individualität des Zöglings, die Persönlichkeit des Erziehers, den Geist des Hauses und den gesammten Zustand der Gesellschaft, und daß dadurch die Ansprüche der Methodiker einigermaßen zurückgedrängt und dem Vertrauen auf die Methode engere Schranken angewiesen worden sind. Damit nun in allen den soeben angedeuteten Beziehungen das rechte Verhalten hergestellt werde, muß zu der intellectuellen Kraft, welche durch den Unterricht entwickelt und gefördert wird, eine sittliche Macht hinzukommen, die für eine gesunde Anschauung immer auch zugleich eine religiöse ist. Das Bedürfnis, durch eine solche die Wirksamkeit der neuen Methode zu ergänzen und zu sichern, hat schon J. B. Graser veranlaßt, an Schellingsche Ideen anknüpfend, als das Ziel der Erziehung die „Divinität" oder Ebenbildlichkeit Gottes darzustellen (Divinität oder Princip der einzig wahren Menschenbildung, 1811). Für uns Christen aber, dächte ich, wäre die Ebenbildlichkeit Gottes, und zwar nicht eine vage und nebelhaft verschwommene, sondern die wahre, concrete, lebendig wirkende Ebenbildlichkeit, in der Person Jesu Christi gegeben, und es ist gewiß nicht wohl gethan, uns anzustellen, als hätten wir das Ziel der einzig wahren Menschenbildung erst zu suchen, gleich jenem „originalen Gemüthe" bei Goethe, welches es sich sauer werden läßt, damit es sich vielleicht noch einmal ein Bauerngütchen erwerbe, und darüber die schönsten Rittergüter versäumt, welche es von Vater und Mutter ererbt hat. Die Menschheit hat unter der schweren Arbeit von Jahrhunderten und Jahrtausenden die Erfahrung machen müßen, daß sie aus eigener natürlicher Kraft ihre Bestimmung nicht erreichen kann. In dem Christenthum ist ihrer Natur eine neue Kraft höheren Lebens eingepflanzt worden, und ist ihr das Ziel ihrer Berufung deutlich gezeigt und der Grund, auf welchem sie diesem Ziele nachzutrachten hat, fest gelegt worden. Auch der Erziehung hat das Evangelium ihre Aufgabe bestimmt und umfassend ein- für allemal gestellt; es kommt nur darauf an, daß sie mit eben so viel Freiheit als Gründlichkeit verstanden und gelöst werde. In der That ist es denn auch nach wiederholtem vergeblichem Schöpfen aus löcherichten Brunnen in unserer Zeit glücklicherweise dahin gekommen, daß in den Lehrbüchern der Pädagogik und in den Darstellungen der Geschichte der Erziehung das Christenthum als die rechte Grundlage aller wahren Erziehung anerkannt wird. Aber namentlich von so manchen Methodikern des Volksschulunterrichts geschieht dies, so zu sagen, nur ehrenhalber: erheben die einfachsten positiven Lehren des Evangeliums aus der heiligen Schrift den Anspruch, in der Pädagogik gehört zu werden, so müßen sie sich gefallen lassen, als Sätze einer confessionellen Dogmatik zurückgewiesen zu werden, die nicht zum Christenthum gehören; wo nun aber das geheimnisvolle Christenthum dieser Pädagogen eigentlich steckt, das ist nicht zu ermitteln. So ist es, um statt aller nur den bedeutendsten und jedenfalls einflußreichsten zu nennen, z. B. bei Diesterweg der Fall, welcher eine abstracte Schulreligion, etwa von einer aufgeklärten Schulbehörde formulirt und decretirt, an die Stelle der lebendigen, seligmachenden Gotteskraft des Evangeliums setzen möchte, aus welchem unklaren Verhältnis zum Christenthum es sich denn auch erklärt, daß der um die Methodik des Unterrichts so hochverdiente Mann, sobald es um Fragen der eigentlichen Erziehung sich handelt,

über das vagste Gerede niemals hinauskommt. Ich wüßte aber nicht, wo ein evangelischer Christ das Christenthum anders suchen wollte, als in der evangelischen Kirche, die ja nichts hat thun wollen, als die Christenheit zu der ursprünglichen Quelle des Evangeliums zurückleiten, und welcher einen Anspruch auf das Vertrauen der Pädagogen schon der Umstand sichern sollte, daß nirgends außer in ihr eine freie und durchgreifende Volksbildung eine Stätte gefunden hat. So weit jene Abneigung gegen die Lehren des Evangeliums nicht noch eine Nachwirkung der von den pädagogischen Vorkämpfern aus der Aufklärungsperiode vertretenen Ansichten, oder eine Folge der Eifersucht der Schule gegen die Kirche, oder deutlicher gesprochen, der Volksschulmänner gegen die Geistlichen ist, mag sie allerdings auch durch die ausschließende Haltung veranlaßt sein, welche manche auf dem positiven Christenthum stehende Pädagogen gegen die Lehren der neueren Pädagogik glauben einnehmen zu müßen. Einer solchen Ausschließlichkeit kann es zur Warnung dienen, daß man neuerdings doch auch nöthig gefunden hat, die Frage zu erörtern, warum gerade die Kinder christlicher und kirchlicher Eltern so häufig misrathen (Wichern, die Ursachen der so vielfach erfolglosen Bemühungen in der heutigen Kindererziehung. Hamburg, 1863). Wie dem aber auch sei, so dürfen wir hoffen, daß auch dieser Gegensatz allmählich sich klären und ausgleichen werde, und wenn nicht zwischen Diesterweg und Dursch, so würde doch zwischen Gräfe und Palmer eine Verständigung sehr wohl denkbar sein: wir dürfen hoffen, daß auch entschiedene Christen die Lehren und Erfahrungen der neueren Pädagogik nicht verschmähen, um „allen alles zu werden," und daß das vielfach noch ziemlich äußerliche Bekenntnis der Pädagogen zum Christenthum durch gründlichere Erkenntnis und lebendigeres Verständnis zur immer volleren Wahrheit werden wird, daß man immer mehr einsehen wird, wie es auch für die Erziehung kein Heil giebt außer in Christo. Jedenfalls können die Grundforderungen der Pädagogik, welche im Laufe ihrer Geschichte sich geltend gemacht haben, die Anerkennung des Rechtes der Individualität auf freie Entfaltung ihrer Eigenthümlichkeit und die Forderung der Pflicht des Individuums, unter Leitung des göttlichen Gesetzes einzutreten in den Dienst der Gesammtheit, nicht vollständiger und schöner zusammengefaßt werden, als in dem Bibelworte (Eph. 4, 15. u. 16.): „Lasset uns aber rechtschaffen sein in der Liebe und wachsen in allen Stücken an dem, der das Haupt ist, Christus; aus welchem der ganze Leib zusammengefüget und ein Glied am anderen hanget durch alle Gelenke; dadurch eines dem andern Handreichung thut nach dem Werk eines jeglichen Gliedes in seiner Maße, und machet, daß der Leib wächset zu seiner selbst Besserung, und das alles in der Liebe." Und wenn wir uns nur das „Alles in der Liebe!" gesagt sein lassen, so wird ein künftiger Geschichtschreiber der Pädagogik auch über unsere gegenwärtige Zeit Gutes zu berichten haben.*)

G. Baur.

Pädagogische Erfahrung. Erfahrung ist eine Errungenschaft von Einsichten in das Leben durch Erlebtes. Ein jeder muß sie selbst machen, soll aber auch das von andern Erfahrene in seinen Nutzen verwenden; denn die menschliche Gesellschaft besitzt

*) Da der 48. Bogen hat gedruckt werden müßen, ehe die Revision von Seiten des Verfassers bei der Redaction eingetroffen war, so bitten wir gleich hier, folgende stehen gebliebene Versehen zu berichtigen:

S. 754, Z. 8 v. o. lies: welche statt welcher.
„ 754, „ 16 v. u. „ dar statt vor.
„ 761, „ 16 v. u. „ Sphärik oder statt Sphäre der.
„ 763, „ 21 v. o. „ Winsbeke, Winsbekin statt Winsbete, Winsbetin.
„ 764, „ 26 v. u. ist selbst nach Christenthum zu setzen.
„ 764, „ 2 v. u. lies: Moslicheddin statt Moslichoddin.
S. 765, Z. 19 v. u. lies: da Feltre statt de Feltre.
„ 766, „ 5 v. o. „ allseitige statt heilige.
„ 766, „ 9 v. o. „ Blüte statt Würde.
„ 767, „ 25 v. o. „ philologischen statt philosophischen.
„ 767, „ 7 v. u. „ ungekrenzten statt ungefranzten.
„ 768, „ 25 v. u. „ Esopi statt besetzt.

D. Red.

ein Gemeingut von Einsichten und praktischen Regeln, die dem Leben entnommen sind; ohne diese Tradition von Errungenschaften müßte eine jede Generation so zu sagen von vorn an lernen leben und an ihre Orientirung in der Welt alle Zeit und Kraft wenden, so daß es zum Weiterschreiten nicht mehr reichte. Dem Neuling im Leben ist daher unerläßlich, daß er den Erfahrenen Gehör schenke und die Weisheit der Alten ehre, sonst prophezeit man ihm aus Erfahrung, er werde noch seinen Kopf zerstoßen, ehe er ihn richtig tragen lerne. Allein was ich in dieser Hinsicht von Aelteren mir aneigne, das wird mein lebendiges Eigenthum doch erst an der Hand des Selbsterlebens, und so sind die Lebenseinsichten, welche man Erfahrung nennt, gemischt aus Ererbtem, d. i. aus von anderen Erlebtem, und aus Selbsterlebtem, wobei eines durch das andere unterstützt und ergänzt wird; Fülle und Anleitung steuert jenes bei, Licht und Sicherheit muß durch dieses kommen.

Aus Ererbtem und Erlebtem ist auch die pädagogische Erfahrung zusammengesetzt. Um sich für seinen Beruf gründlich zu orientiren, muß daher ein Lehrer und Erzieher in der Geschichte der pädagogischen Kunst und Wissenschaft sich umsehen, und hat der Anfänger bei Geübten Rath zu holen, zuzusehen wie sie es treiben, um so den Faden der eigenen noch armen Erfahrung an den Reichthum des Ueberkommenen anzuspinnen. Ueberhebt man sich dessen, so haben Erzieher und Zögling es zu büßen durch vergebliche Arbeit und positiven Schaden. Gerade die Pädagogik kann der Erfahrungserrungenschaften am wenigsten entbehren. „Sei gerne bei den Alten" — diesen Spruch soll sie mit goldenen Buchstaben sich an die Stirne binden. Man hat seit nun einem Jahrhundert das Feld des Unterrichts und der Erziehung mit besonderem Eifer angebaut, aber man ist demungeachtet mit den Früchten bis heute nicht zufrieden, und mag gleich ein Theil dieses Unbefriedigtseins auf Rechnung von an sich übertriebenen Erwartungen zu schreiben sein, — denn auch nach tausend Jahren wird es keine Erziehungskunst dahin bringen, daß den Knaben keine Thorheit mehr im Herzen steckt, und keine Unterrichtsmethode dahin, daß jene verstehen, was und wie die Männer verstehen — so wird man doch eine Hauptursache des Mislingens und des nicht Vorwärtskommens darin zu suchen haben, daß der Bewunderung neuer Theorieen und dem Experimentiren mit neuen Methoden so häufig der Dämpfer und das Correctiv gefehlt haben, welche der Respect vor dem Ererbtem und der Sammelfleiß der Erfahrung an die Hand gäben. Im Trachten nach Neuem unter Hintansetzung des Altbewährten haben sich so viele gute Kräfte erschöpft, ja es hat die Pädagogik selbst dadurch ihrem Credit geschadet, daß sie einmal ums andere dem Publicum mit Posaunenstößen verkündete, von nun an werde sich eine neue Welt datiren und der Menschheit gänzlich aufgeholfen durch das noch nie dagewesene System des Unterrichts, der Erziehung. Nichts ist dem Fortschritt so hinderlich als das immer wiederkehrende ab ovo anfangen wollen; und die Geschichte der Pädagogik seit Mitte des achtzehnten Jahrhunderts kann zu Vermeidung von Irrwegen und vom Sichabmühen im vergeblichen Suchen namentlich diese theuer erkaufte Erfahrung an die Hand geben, daß es nicht heilsam ist, alles aufs eigene Erfahren auszusetzen, sondern man muß sich der vorhandenen Erfahrungsschätze bedienen, um mit Sicherheit lehren und erziehen zu lernen.

Ist aber dieses Antreten der Erfahrungserbschaft für jeden Pädagogen nothwendig, so erfordert doch die Vorsicht, daß ers cum beneficio inventarii thue, Sichtung und eigenes Urtheil sich vorbehaltend, und dann hat er die Aufgabe, das Erbe anzutreten und zu mehren. Wie nun macht der Einzelne seine Erfahrungen? d. h. wie erringt er praktische Einsichten in das Leben durch sein eigenes Erleben?

Die Antwort auf diese Frage ist keine einfache. Um nämlich Erfahrungen sammeln zu können, muß eine gewiße Menge und Mannigfaltigkeit von Erscheinungen an mir vorübergehen, auf mich einwirken; dies ist das erste. Je enger der Kreis, worin sich jemand bewegt, und je einförmiger seine Erlebnisse, desto weniger Stoff und Reiz

ist vorhanden, Erfahrungen zu sammeln. Das einfache Dorf giebt nicht die Bereicherung, welche von der Stadt zu haben ist; ein Lehrer, der lange Zeit immer die gleiche Altersclasse unterrichten muß, steht in dieser Hinsicht hinter dem zurück, der mit Schülern verschiedenen Alters zu thun hat, namentlich, wenn er diese auch in die Entwicklungsjahre hinüberführen darf. Jahr um Jahr das Gleiche an Gleichen üben giebt mehr Routine als Erfahrung und bringt in Gefahr, dürr zu werden. Man mag daraus unter anderm abnehmen, was von dem in starrer Absolutheit durchgeführten Classenlehrersystem zu halten ist, namentlich wenn dabei jüngere angehende Lehrer immer nur an den Kleinsten arbeiten und sich mit älteren Schülern vielleicht ein Jahrzehnt lang gar nicht versuchen dürfen. Solches macht leicht verdrossen und entzieht die Gelegenheit zum Sammeln von Erfahrungen, die dem späteren Wirken zu gut kämen.

Gelegenheit also ist das erste, worauf es ankommt und zwar wird hiebei eine gewiße Mannigfaltigkeit von Erscheinungen erfordert, weil durch Monotonie kein Ohr zur Uebung gelangt. Sodann aber handelt es sich von der Benützung der Erfahrungsgelegenheiten. Um etwas zu erleben, muß ich, was das Leben mir bietet, warnehmen, sammeln und diese Mannigfaltigkeit von Eindrücken in mir ordnen. Hiezu gehört denn vor allem ein aufmerksames Beobachten. Wer im geschlossenen Wagen durch die Welt fährt, macht noch keine Erfahrungen, so viele Gegenden er auch durchfahren mag. Ein offener Blick findet im beschränkten Kreise mehr für sein Interesse als der stumpfe in einem weiten Gebiet, und darum trifft auch hier nicht selten das Wort zu: mancher ist arm bei großem Gut und mancher ist reich in seiner Armut. Man findet Dorfschulmeister, die es in pädagogischer Erfahrung mit Universitätsprofessoren aufnehmen, und ein beobachtender Pastor vermag Weltgeschichte zu studiren an den Geschichten seiner ländlichen Gemeinde. Aber man muß den Willen dazu haben; denn zum Beobachten gehören nicht bloß offene Sinne, sondern auch ein Entschluß, sich von dem, was man erlebt, etwas sagen zu lassen.

Hier nun entscheidet es sich, ob meine Erlebnisse mir und meinem Berufe wirklich zum Nutzen werden; denn solches ist nur möglich, wenn ich dasjenige, was die Erfahrung an die Hand giebt, aufnehme ohne Leidenschaft und ohne Vorurtheil. — Ohne Leidenschaft: gerade der Lehrer und Erzieher muß lernen, in gewißem Sinne unpersönlich zu werden. Läßt er sich von dem Zögling ärgern oder gar beleidigen, d. h. nimmt er die Widerspenstigkeit desselben als einen Angriff wider die eigene Ehre, oder den Mangel an Fortschritt als eine Beeinträchtigung seiner Amtsreputation auf, so beraubt er sich der Einsicht in die wahren Ursachen der wargenommenen Mängel, und demnach auch der Mittel zu ihrer Heilung. Bei Werdenden, auch wo sie undankbar erscheinen, muß man das Durcheinandergähren von Gutem und Schlimmem sich vergegenwärtigen und ihnen gegenüber ganz besonders dem eigenen Fleisch und Blut verwehren, daß es Cabinetsjustiz übe. Es ist bald gesagt, mit diesem und jenem sei nichts anzufangen, und über eine ganze Anstalt oder Classe den Stab zu brechen, ist am End geringe Mühe, aber dabei fragt sich, wie viel Einfluß auf das Urtheil der durch eigene Gereiztheit verschuldete Mangel an Objectivität hat. So nahe es oft liegen mag, daß man Hoffnung und Muth aufgiebt, und so große Geduld erfordert wird, um sich nicht aus der Ruhe der Beobachtung stören zu lassen, so wenig kann dem Pädagogen verziehen werden, wenn die Erfahrung bei ihm in die saure Gährung übergeht und auf solche Art seine Erlebnisse beim Unterrichten und Erziehen zu Essig im Gemüth werden. Beiläufig sei hier bemerkt, daß es auch eine faule Gährung giebt und ein Versinken in reactionslose Gleichgültigkeit gegenüber von allem, was dazu dienen sollte, den Sinn zu schärfen und die Willenskraft zu spannen; in diesem Verstand leidenschaftslos werden heißt auf alle Wirksamkeit verzichten; aber das ist gewiß, daß man von persönlicher Gereiztheit sich frei halten muß, will man gesund beobachten und Erfahrung sammeln. — Nicht minder ist vom Pädagogen zu verlangen, daß er

im Kreis seines Erlebens sich ohne Vorurtheil bewege. Einseitige Theorieen über die Natur des menschlichen Herzens und Geistes führen zu verkehrter Behandlung der Jugend, weil sie von Voraussetzungen, die nicht zutreffen, aus- und auf Ziele losgehen, die sich nicht errreichen lassen; bei verkünstelten Systemen des Unterrichts ist viel Mühsal und Pein ohne Frucht, aber gerade darum sucht dann die Einbildung zu ersetzen, was an wirklichen Erfolgen vermißt wird; man sieht das Nächstliegende nimmer, weil man sich die Augen mit Vorurtheilen verbunden hat, und überläßt es der Phantasie, für Trost durch Traumbilder zu sorgen. Alles gehe gut, meinte jener Philosoph nach kurzem Wirken in seiner Schulprovinz, seitdem man von dem Grundsatz ausgehe, daß der Mensch von Natur gut sei; man kennt aber die Antwort, womit ihn sein geistreicher Fürst heimgeschickt hat.*) — Auch an sich richtige Sätze wirken durch unproportionirte Anwendung schädlich; man denke z. B. daran, wie vielfach die Aufmerksamkeit der Schüler im Wasser eines umständlichen Erklärens untersinkt, und doch ist es ein ganz richtiger Grundsatz, daß man fürs Verstehen des Gelesenen, Memoriren der Rechnungsregeln u. s. w. sorgen müße, aber das Verstehen kommt eben nicht von der Breite, sondern von der Schneide, und nicht bloß bei jüngeren geschieht es, man kanns auch noch in spätern Jahren an sich selbst erfahren, daß zum Verständnis z. B. einer mathematischen Regel oft alles Erklären und Beweisen nicht hinreichen will, sondern erst nachdem man sie an Beispielen geübt hat, geht einem das Licht auf. Hat man in früheren Zeiten sich vielfach verfehlt durch das Einbläuen blinder Regeln und sofort durch mechanisches Dressiren in Beispielen, so wird jetzt häufig die kindliche Denkkraft überfordert und — wenn das Bild erlaubt ist — der kritische Magensaft zu schärfen gesucht, ehe etwas gegeben ist zum Verdauen. Man sollte nun denken, es müße jeder Lehrer, welcher von Miserfolgen verstimmt wird, sich eben hiedurch zur Revision seiner Methode veranlaßt finden; allein dazu gehört eine nicht geringe Selbstüberwindung und diejenige Verfassung des Gemüthes, bei welcher, was man zu erleben hat, vorurtheilslos in das Nachdenken aufgenommen und für die praktische Einsicht verwerthet wird. Wer hiezu sich nicht verstehen mag, der kann im Lauf der Zeit wohl viel erfahren, was ihn kränkt, aber darum macht er doch noch keine Erfahrung. — Methoden, Systeme sind dem Pädagogen ungefähr was einem Reisenden sein Reisehandbuch: wie mag dieser Land und Leute kennen lernen, wenn er unterwegs nicht über das Buch hinaus ins wirkliche Leben hineinschaut? Kein noch so pünctlich abgefaßtes Buch kann mir ein Stück Welt so, wie sie leibt und lebt, vollständig vor Augen malen; so faßt auch kein pädagogisches Lehrbuch alle Fülle der Erscheinungen, ihrer Grundlagen und Regeln; mit eigenen Augen muß man immer wieder sehen und durch Anschauen und Erleben die Einsicht ergänzen und berichtigen lassen.

So wird pädagogische Erfahrung gesammelt: durch leidenschafts- und vorurtheilslose Benützung der Gelegenheiten, durch ein nüchternes Beobachten. Aber wie der Naturforscher sich nicht damit begnügt, die Erscheinungen so wie die Natur sie freiwillig anbietet, warzunehmen und in sein Erkennen überzuführen, sondern er zwingt auch die Natur durch Experimente, daß sie ihm von ihrem Inneren enthülle: so muß die Pädagogik als eine Erfahrungswissenschaft auf analogem Wege sich zu bereichern und das Feld ihrer Einsichten zu erweitern suchen. Lohnend wird hier, was Lehrmethode betrifft, die Ausbeute sein, so oft der Schüler in ein neues Wissensfach einzuführen ist und also der Lehrer Gelegenheit hat, die dunkeln Partieen im Verständnis, sowie die Wege zu beobachten, auf welchen allmählich Licht in den Kopf des Lernenden kommt. Ferner dient zur Entdeckung der Natur des Begreifens, wenn man den gleichen Lehrstoff mit Schülern von verschiedenem Alter, Anlage, Vorbildung behandelt;

*) Vous ne connaissez pas cette maudite race, à laquelle nous appartenons (Friedrich d. Gr.) D. Red.

auch soll man ja nicht vergessen, welch ein ergiebiges Versuchsfeld für den Lehrer die harten Köpfe abgeben. Ueberhaupt aber ist eine allgemeinere und sichere Einsicht schwer zu gewinnen, ohne eingehendes Interesse für das Individuelle, und Herbart tadelt mit Recht die Geneigtheit der Lehrer, ihre Classe zu betrachten wie der Historiker eine Nation, das heißt, wie einen Menschenhaufen, von dem man sich einen Totaleindruck einprägen müße, denn dieser Totaleindruck verfälsche die Auffassung jedes Individuums (Sämmtl. Werke, Leipzig 1851 Bd. 11 S. 418). Möchte es jedoch nicht auch gerathen sein, das Experiment zuweilen an sich selbst zu machen, und sich an einer in der eigenen Jugend nicht oder nur flüchtig berührten Wissenschaft oder Kunst zu versuchen? Jedenfalls müßte in der Geduld gegen Anfänger wachsen, wer z. B. in spätern Jahren noch anfienge, das Clavier zu spielen und dabei die Entdeckung machte, welch mühsamen Weg eine Note vom Papier bis in die Fingerspitze zurückzulegen hat, so mühevoll etwa, wie der, den bei dem angehenden Lateiner das Prädicat machen muß, um in den gleichen casus, genus und numerus mit dem Subject zu gelangen. Wollte aber jemand ein solches Experiment doch zu lästig finden, so wird er deste mehr anerkennen, wie nöthig und heilsam es für den Lehrer ist, sich immer wieder seines eigenen Lernens und Werdens zu erinnern; hier steht ihm doch gewiß eine reiche Fundgrube von Erscheinungen zu Gebot, die er für die Einsicht in die geistige Entwicklung seiner Schüler und ebenso für deren sittliche Leitung verwerthen kann; wie denn jedem Erwachsenen zu rathen ist, daß er fleißig in seine Vergangenheit zurückschaue. Das Selbstbewußtsein darf sich ja nicht auf die oberste Schichte des Lebens und Erlebens beschränken, sondern muß auch wieder in die Tiefe steigen, um, was da abgelagert ist, sich zu vergegenwärtigen. Solche Anamnesis wird dem Wissen und Gewissen zur Bereicherung und Schärfung dienen; auch kann nur derjenige mit seinem Lehren und Erziehen der Jugend nahe kommen, den Weg zu ihr finden, der sich selbst in diesem Sinn zu verjüngen weiß. Theilnahme, Geduld, Mitleid, diese dem Erzieher unentbehrlichen Eigenschaften finden ihre Nahrung wesentlich in der aufrichtigen Erinnerung an sein eigenes Anfangen und Wachsen, Streben und Irren, und es ist in dieser Hinsicht bemerkenswerth, daß häufig solche Lehrer, die seiner Zeit mit leichtem Kopf gelernt haben, für den Unterricht in den Elementen weniger taugen, und daß bei ihnen die mittelmäßig begabten Schüler zurückbleiben; ebenso daß Männer, welche an die Verirrungen des eigenen früheren Lebens sich nicht gerne erinnern, besonders geneigt sind, über die Jugend der Gegenwart in herber Weise zu urtheilen. Schon darum wird kein rechter Pädagoge sein, wer nicht ein bußfertiger Mensch ist, denn ohne Buße giebt es keine solche Selbsterkenntnis, die zur Erkenntnis anderer Menschen führte, und nicht bloß ein offener Sinn und Verstand, sondern wesentlich auch ein aufgewecktes Gewissen wird erfordert, um im Lehren und Erziehen wirklich Erfahrung zu machen. In gewißem Sinne nämlich sind die Erfahrungen des Erziehers an dem Zögling zugleich Erfahrungen über sich selbst, und so sauer es ihm geschehen mag, er muß sich doch auch dazu verstehen können, daß er manchmal bei Fehlern und Verirrungen desselben sich als den Mitschuldigen erkenne, wo nicht als den Hauptschuldigen. Klage niemand über Zerstreutheit seiner Schüler, ehe er gewiß ist, selber bei seinem Pensum zu sein. Mangel an gründlicher Vorbereitung und innerer Sammlung — sie werden dem Lehrer gegenständlich in dem Mangel an Aufmerksamkeit in seiner Classe. Er ist etwa unmittelbar vorher beim Spiel gesessen oder hat sich in die Zeitungen vertieft und hat da müßen dem Kaiser von China sein Reich regieren oder den Amerikanern zum Frieden helfen, oder sonst wo in irgend einem Staate die Dinge wieder ins Blei bringen, und nun soll er auf dem Katheder als der Mann sitzen, der die Gedanken der flüchtigen Jugend zügelt, während die eigenen Gedanken eben über Land und Meer herkommen, oder während er immer noch seine Augen an den Enden der Erde hat. Beschwere sich kein Lehrer über Suffisance der jungen Leute, vor deren Ohren er so eben das Lehrbuch, nach welchem er dociren und sie

lernen sollen, abgeschätzt oder sich über einen Mitlehrer lustig gemacht hat. Wer in seinem Geschichtsunterricht etwa darauf ausgeht, das Schlechte an denen möglichst hervorzuheben, von welchen die Geschicke der Völker geleitet werden, der wird sich nicht wundern dürfen, wenn der durch ihn geweckte kritische Sinn auch seiner eigenen Auctorität nahe tritt. Der Wald giebt im Echo nur wieder, was man in ihn hineingerufen hat. Der Alten Schwachheit ist Stärkung für die Bosheit der Jungen. Wer die eben dem Knabenalter entwachsende Jugend mit Schmeicheleien anfaßt, der hat es bald mit jungen Herren zu thun, die ihn nicht mehr Meister werden lassen; wer umgekehrt in jener das keimende Ehrgefühl ignorirt, mishandelt, dem zeigt sie nach Jahren noch das Bubengesicht; denn was sich von Edlerem und Idealem in der Jugend regt, das muß der Erzieher zu seinem Bundesgenossen haben bei der Arbeit an ihrem Geist und unter dem Kampf mit ihrer Thorheit in ihrem Herzen, wo nicht, so verbindet sich Gutes und Schlimmes bei ihnen zur Widersetzlichkeit gegen seine Einwirkungen. — Parteilichkeit, es sei aus Rücksicht auf die Familie des Schülers oder auf dessen natürliches Wesen, und in letzterem Fall oft eine unbewußte, bringt den Lehrer um die Achtung selbst derer, zu deren Gunsten er sie übt. Weichlichkeit des Erziehers gegen sich selbst entkräftet jede Zumuthung an Fleiß und Energie seines Zöglings. Daß die Hörer gähnen, ist erklärlich, wo der Vortrag schläfrig, daß falsches Pathos erst Spott, dann Gleichgültigkeit erzeugt, daß es mit Logik oder Mathematik nicht vorwärts geht, wo ein Confusionarius sie zu lehren unternommen hat, das alles liegt in der Natur der Sache. Ob nun Miserfolg und Widerstand beim Unterrichte ihren Grund in der Unwilligkeit der Lernenden oder in der Unzulänglichkeit des Lehrenden, und wie weit sie ihn haben, auf welcher Seite die Schuld oder wie sie vertheilt, — das soll, wer unterrichtet, in täglicher Selbstprüfung zu erkennen suchen, im Spiegel seiner Classe sich auch sein eigenes Bild zeigen lassen und dessen Flecken, wo sie hervortreten, sich eingestehen. Dies ist seine Pflicht. Es hat aber auch ein objectiv psychologisches Interesse, die Bezüge zu beobachten, welche zwischen Erzieher und Zögling stattfinden, Action und Reaction der mannigfaltigen Kräfte, die hier in das Spiel kommen, zu messen, Anziehungen und Abstoßungen auf ihren Gehalt und ihre Ursachen zurückzuführen. Weit nicht alles liegt hier auf der Oberfläche, und es ist einseitig angesehen, wenn man z. B. beim Unterrichte nur auf das logische Element sieht, beim Erziehen mit Beweisführungen zwingen will; die Persönlichkeiten selbst mit ihren natürlichen Kräften und Schwachheiten kommen hier in das Treffen, und da geschieht, daß jede ungeschützte Position vom Widerpart eingenommen wird und daß die Jugend nach einem so zu sagen moralisch-physikalischen Gesetz überall eindringt, wo sie im Charakter des Erziehers einen leeren Raum antrifft. Wie bei allem Ziehen auch wiederum ein Gezogenwerden, so beim Erziehen: man wird mit erzogen und docendo discimus.

Aber dazu gehört allerdings eine beständige Aufmerksamkeit und eine sittliche Aufrichtigkeit gegen sich selbst. Mangel hieran ist es hauptsächlich, daß so viele einseitige und verkehrte Theorieen in der Pädagogik und Didaktik aufkommen können, und daß ein mancher, mitten im wirklichen Leben der Kinder stehend, doch die Kinderwelt wie eine Puppenstube, deren Garderobe aus Hirngespinnsten zubereitet werden dürfe, sich vorzustellen und zu behandeln das Recht zu haben glaubt. Nicht minder erklärt sich aus jenem Mangel, daß einer bei an sich ganz richtiger Theorie lange Zeit auf Wegen falscher Praxis gehen kann, ohne es zu merken. In letzterer Hinsicht ist jedem Praktiker zu rathen, daß er zuweilen in fremde Häuser und Anstalten einen Blick werfe, wodurch das Aufmerken geweckt, das gewohnheitsmäßige Treiben unterbrochen, Auge und Urtheil für den eigenen Kreis geschärft wird. Kommen doch Unarten der eigenen Kinder den Eltern oft erst an denen fremder zum Bewußtsein. Aber es kann auch geschehen, daß innerhalb dieses Kreises selbst unversehens die Dinge aus dem Geleise kommen, und dann bisher verborgene Schäden plötzlich ans Tages-

licht hervortreten. Der nächste Eindruck ist Schrecken, aber die Frucht soll sein: erneute Revision des Handelns und verschärftes Aufsehen. Denn überall wird nur diejenige Erfahrung, durch welche man sich sagen und weisen läßt, den Meister machen.

A. Hauber.

Pädagogisches Seminar für höhere Schulen. Literatur: Brzoska die Nothwendigkeit pädagogischer Seminare auf der Universität; Mützell über die elfte Versammlung der westfälischen Directoren, in der Zeitschrift für das Gymnasialwesen, Jahrg. 7, Supplementb. S. 88—113; Arnoldt F. A. Wolf Th. I. S. 177—180; Wiese das höhere Schulwesen in Preußen S. 527—542. — Seitdem die höheren Unterrichtsanstalten in Deutschland festere Formen und Ziele gewonnen, hat sich in steigendem Maße die Ueberzeugung geltend gemacht, daß für die Lehrer derselben neben der fachwissenschaftlichen Durchbildung auch eine besondere pädagogische Vorbereitung für das Lehramt erforderlich sei und daß die übrigens sehr heilsame Einrichtung des Probejahres nicht allen Bedürfnissen entspreche (Wiese a. a. O. S. 528). Diese Ueberzeugung trat naturgemäß mit der Bildung eines eignen Gymnasiallehrerstandes ein; auch mögen die gleichzeitigen reformatorischen Bestrebungen in der Pädagogik gegen Ende des vorigen Jahrhunderts hierauf von Einfluß gewesen sein. Demnach war bei der Einrichtung des philologischen Seminars in Halle unter F. A. Wolf ursprünglich auch die pädagogische Unterweisung der jungen Philologen beabsichtigt (vergl. Arnoldt a. a. O. I. S. 73 fg.); daß dieser Gesichtspunct bald zurücktrat, lag abgesehen von persönlichen Umständen in dem Gewichte, mit welchem die junge Wissenschaft der Philologie unter einem so ausgezeichneten Lehrer die ganze Thätigkeit der Studirenden in Anspruch nahm. Indes wenige Jahre darauf (1787) entstand unter Gedikes Leitung das noch jetzt blühende pädagogische Seminar für gelehrte Schulen in Berlin, nach dessen Muster sich allmählich ähnliche Anstalten in Stettin (1804), Breslau 1813) und Königsberg (1861) gebildet haben; und welche Bedeutung Herbart dem von ihm allerdings nach andern Grundsätzen eingerichteten Seminar in Königsberg beilegte, ist schon oben dargestellt worden (S. Th. III. S. 538). In neuerer Zeit ist sogar der Vorschlag gemacht, besondere pädagogische Facultäten an den Universitäten zu gründen, wobei freilich weder das Wesen der Pädagogik und ihr Verhältnis zu andern Wissenschaften noch die eigentliche Aufgabe unserer Universitäten klar ins Auge gefaßt worden ist. Denn allerdings ist für das Gedeihen solcher Seminare die Beantwortung der Frage entscheidend, ob dieselben mit den Universitäten genau zu verbinden sind und ihre Zöglinge aus den Studirenden zu entnehmen haben, oder ob ihre Wirksamkeit erst nach Vollendung der Universitätsstudien beginnen dürfe. Dem ersteren Grundsatze folgen das pädagogische Seminar in Halle und das naturwissenschaftliche Seminar in Bonn, dem letzteren die genannten Seminare in Berlin, Stettin, Breslau und Königsberg, das in Magdeburg seit 1856 bestehende Convict zur Ausbildung von Religionslehrern für höhere Schulen, und die Veranstaltungen, welche in Berlin zur Anweisung von Schulamtscandidaten für die Mathematik und die neueren Sprachen getroffen sind (Wiese a. a. O. S. 534). Gemischter Natur, wenn gleich überwiegend dem letzteren Grundsatz entsprechend, sind die pädagogischen Seminare in Göttingen und Jena, letzteres freilich wohl nicht ausschließlich auf den höheren Unterricht berechnet. Für die Verbindung mit den Universitätsstudien spricht die anscheinend leichte und bequeme Ausführbarkeit und die an sich richtige Ansicht, daß es in solchen Seminaren nicht lediglich auf die Unterweisung in der rein formalen Pädagogik und in der Handhabung der allgemeinen Unterrichtsformen abgesehen sein dürfe, sondern daß es ebensosehr auf die methodische Behandlung des Unterrichtsinhalts ankomme. Mit dieser Ansicht scheint auch der noch tiefere und weiter unten zu erörternde Grundsatz übereinzustimmen, daß jede Wissenschaft rücksichtlich ihres Verständnisses, ihrer Förderung und ihrer Lehrbarkeit ihre eigene Methode mit sich führe, daß diese Methoden in ihrer Entwicklung und steten Verjüngung sich nach den Fortschritten der

Wissenschaft selbst regeln und daß sonach ihre Ueberlieferung am besten den Lehrern der einzelnen Wissenschaften an den Universitäten anvertraut bleibe. Gleichwohl muß diejenige Ansicht, welche die pädagogischen Seminare erst nach vollendetem Universitätscursus in Wirksamkeit treten lassen will, als die richtige angesehen werden, und es folgt aus Vorstehendem nur so viel, dies freilich unbedingt, daß solche Seminare auch einer bestimmten fachwissenschaftlichen Beschäftigung ihrer Zöglinge nicht entbehren können. Die Trennung der pädagogischen Seminare von der Universität wird zunächst durch die ungemein gewachsene Ausdehnung derjenigen Wissenschaften bedingt, welche dem Schulunterricht zu Grunde liegen und binnen eines einjährigen Zeitraums selbst von fleißigen Studenten nur so weit bewältigt werden können, daß sie von dem wesentlichsten Material, den Zielen, Methoden und nächsten Problemen der von ihnen erwählten Wissenschaft Kenntnis und Verständnis erhalten. Auf der Universität sollen aber die Studirenden und zwar diejenigen ganz besonders, welche sich später dem Lehramt widmen wollen, lediglich von der Liebe zu ihrer Wissenschaft geleitet werden, ohne sich in ihren Studien durch praktische Gesichtspuncte von späterer Geltung bestimmen zu lassen; denn gerade für ihren künftigen Beruf ist es von der höchsten Wichtigkeit, daß sie sich mit derjenigen Idealität erfüllen, welche nur die um ihrer selbst willen betriebenen Wissenschaften uns zu geben vermögen. Gewinnen sie diese Idealität nicht, werden vielmehr ihre Gedanken allzufrüh auf die Verwerthung und Anwendung des kaum und dürftig Gelernten gerichtet, so sinken sie selbst im besten Falle später zur Routine herab und sind als Lehrer zur Erfüllung ihrer wichtigsten und zugleich genußreichsten Pflicht, nämlich zur Heranbildung der Jugend zu einer idealen Lebensauffassung unfähig. Diese reine Beschäftigung mit ihrer Wissenschaft, dieser Quell der eigenen idealen Bildung findet ferner seine Stärkung und gleichsam seinen persönlichen Halt in der Anhänglichkeit und Liebe der Studirenden zu ihren Universitätslehrern, welche nach Neigung und Beruf wie nach der schönen Gestaltung der deutschen Universitäten nur die Wissenschaft als solche zu pflegen, darzustellen und zu überliefern haben und sich hierbei von den immanenten Gesetzen und Entwicklungsweisen der Wissenschaft selbst leiten lassen, ohne deren Ausmünzung für einzelne praktische Zwecke mehr als eine beschränkte und zwar durch die Wissenschaft selbst bedingte Berücksichtigung schenken zu können. Endlich ist es eine selbstverständliche Forderung, daß man erst wissen muß, **was** man lehren soll, ehe man daran denken kann, **wie** man es zu lehren hat; und es ist ebenso ein unumstößlicher wiewohl noch nicht genügend anerkannter Grundsatz, daß man, gerade um in den Elementen einer Wissenschaft einen fruchtreichen und geistig bildenden Unterricht zu geben, mit dieser Wissenschaft nach ihrer Totalität, nach ihren höchsten Beziehungen und nach ihrer lebendigen Fortentwicklung vertraut sein müße (vergl. **Böckh** Eröffnungsrede zu der elften Versammlung deutscher Philologen). Das Gesagte hindert indes nicht, daß die künftigen Lehrer schon auf der Universität, am besten in dem letzten Studienjahre Vorlesungen über Psychologie, allgemeine Pädagogik und mehr noch über die Geschichte der Pädagogik hören. Vielmehr müßte dies zu einer unerläßlichen Forderung gemacht werden; denn es ziemt sich, daß der Lehrer vor dem Uebergange in die Praxis auch wisse, wie beschaffen der von ihm zu behandelnde jugendliche Geist ist und nach welchen allgemeinen Gesetzen derselbe gebildet werden kann und bisher gebildet worden ist. Diese Grundlage einer wissenschaftlichen Pädagogik ist eben die erste Vorbedingung, um die Lehrer vor einem mühsamen und systemlosen Empirismus zu bewahren und sie zur Gewinnung fester methodischer Grundsätze zu befähigen.

Also die pädagogischen Seminare sollen ihre Mitglieder erst nach vollendetem Universitätscursus, am besten nach abgelegter Staatslehrerprüfung aufnehmen (§ 9 der Göttinger Statuten vom J. 1846 und ebenso die Statuten der Seminare in Berlin u. s. w.), aber sie sollen den Mitgliedern auch Anlaß zu weiterer fachwissenschaftlicher Thätigkeit bieten (§ 7 der Göttinger, § 12 der Königsberger Statuten u. s. w.). In

diesem Bezuge hat das Seminar die Aufgabe, die begonnene Bildung der Candidaten zu vervollständigen und weiter zu leiten, die wissenschaftliche Thätigkeit derselben wach zu erhalten und im Verkehr mit den übrigen Mitgliedern durch Austausch und Kritik zu beleben und vor allzufrüher Einseitigkeit zu bewahren. Hierher gehört denn auch der oben erwähnte Gesichtspunct, daß die fortschreitende Methodik der einzelnen Unterrichtsfächer mit den Fortschritten der Wissenschaften selbst in unlöslichem Zusammenhange steht. Ob beispielsweise der mathematische Schulunterricht in einzelnen mathematischen Disciplinen vorwiegend analytisch oder synthetisch geführt werden soll, das hängt nicht allein von den allgemeinen Erörterungen über die analytische oder synthetische Methode, sondern eben so sehr davon ab, ob die betreffenden Disciplinen nach dem jeweiligen Standpuncte der Wissenschaft in synthetischer oder analytischer Weise fortgebildet werden. Ebenso wird die Grammatik der alten Sprachen eine verschiedene und zwar mit der Zeit wechselnde Behandlung im Unterricht erfahren müßen, je nachdem das Absehen der grammatischen Wissenschaft auf die Gewinnung allgemeiner, z. Th. philosophischer Gesichtspuncte gerichtet ist oder sich auf die Feststellung des sogenannten classischen Sprachgebrauchs in bestimmten Literaturperioden beschränkt oder endlich sprachgeschichtliche Gesichtspuncte, unter Zuhülfenahme der Sprachvergleichung und der Genesis der einzelnen Sprachen verfolgt. Welcher von den bezeichneten Standpuncten gerade in dem Gange der Wissenschaft vorwiegt, das hat der Candidat auf der Universität unmittelbar erfahren: daß er sich dessen als eines geschichtlichen Ergebnisses seiner Wissenschaft bewußt werde und daß er mit dem klaren Bewußtsein hierüber auch die Fähigkeit zur Anwendung der neugewonnenen Methode gewinne, dies eben ist die wissenschaftliche Aufgabe des Seminars, zu deren Lösung zusammenhängende Arbeiten und Vorträge, Berichte über neue wissenschaftliche Werke, die systematische Behandlung einzelner Schriftsteller, einzelner grammatischer Abschnitte, geschichtlicher Quellen und ähnliche Beschäftigungen dienen. Hieraus erhellt auch der Zusammenhang dieser fachwissenschaftlichen Seite der Seminare mit ihrer pädagogischen Aufgabe; auch die Didaktik und Methodik hat ihre Geschichte, welche sich wenn auch von äußeren Umständen beeinflußt doch im wesentlichen nach inneren Gesetzen fortbildet, die den Entwicklungsstufen der Wissenschaft selbst entsprechen.

Die eben geschilderte fachwissenschaftliche Aufgabe der pädagogischen Seminare ist indes nur unter der Bedingung lösbar, daß ihre Mitglieder entweder derselben oder doch wenigstens nahe verwandten Wissenschaften angehören. Gemeinsame wissenschaftliche Beschäftigungen werden sich allenfalls unter Philologen, Historikern und Theologen herstellen lassen, weil diese drei Wissenschaften viele Berührungspuncte haben und die beiden ersteren sogar in der innigsten Verwandtschaft stehen; vereinzelte Puncte abgerechnet können aber z. B. für Mathematiker und Philologen gemeinsame fachwissenschaftliche Studien von einiger Ausdehnung und Tiefe, welche beide in ihrer besonderen Wissenschaft zu fördern vermöchten, nicht ausfindig gemacht werden. Auch würde die Leitung eines solchen Instituts, in welchem sämmtliche Schulwissenschaften vertreten wären, die Kräfte eines Dirigenten weit übersteigen, welcher doch nur in einem bestimmten Wissenschaftskreise fördernd einzugreifen vermag. Ebenso ist es für die wissenschaftliche und pädagogische Wirksamkeit solcher Seminare nothwendig, daß die Zahl ihrer Mitglieder beschränkt sei (etwa sechs bis zehn), da andernfalls unter ihnen eine lebendige Gemeinsamkeit bei den theoretischen Seminarübungen unausführbar und ihre auf genauem Verkehr und Gedankenaustausch beruhende gegenseitige Förderung allzusehr gehemmt sein würde. Dieser Gesichtspunct gilt noch mehr für die eigentlich pädagogische Aufgabe dieser Seminare, welche einfach dahin zu bestimmen ist, daß die Zöglinge theoretisch in die Grundsätze der Pädagogik eingeführt und praktisch in der Anwendung derselben geübt werden sollen. In ersterer Hinsicht sind dieselben mit der allgemeinen Pädagogik und ihrer Beziehung zu der Psychologie und Ethik, mit der Erziehungs- und Unterrichtslehre für höhere Schulen insbesondere, endlich mit der Me-

thodik und Didaktik der einzelnen Unterrichtsfächer nach ihrem systematischen Gange bekannt zu machen; die Mittel hierzu sind Vorträge und schriftliche Arbeiten der Seminaristen, welche sich an die unmittelbaren Warnehmungen derselben während des Unterrichts anzuschließen oder auf das Studium der einschlagenden pädagogischen Schriften zu gründen haben. Endlich gehört hierher die Einführung der Seminarmitglieder in die bestehende Schulgesetzgebung und in die Kenntnis des staatlichen Schulorganismus. Durch diese zusammenhängende Betrachtung der bestehenden Vorschriften werden die Candidaten nicht nur über ihre Rechte und Pflichten und über die geltenden Rechte der höheren Schulen überhaupt unterrichtet, sondern auch am sichersten von der idealen Theorie in die Praxis hinübergeleitet werden. Weil aber die Pädagogik nicht nur eine Wissenschaft sondern auch eine Kunst ist, so sollen die Mitglieder durch Anschauung und Uebung die erforderliche Sicherheit in der Anwendung der pädagogischen Grundsätze erlangen, und diese gewinnen sie theils durch den systematisch geordneten Besuch anderer Lectionen, theils durch eigene Unterrichtsertheilung, welche jedoch zur Schonung der jugendlichen Kraft und mit Rücksicht auf die sonstigen Seminaraufgaben nur in beschränktem Maße, etwa für sechs bis zwölf wöchentliche Lehrstunden, eintreten darf. Diese Stunden sind an einem Gymnasium oder einer Realschule zu ertheilen, so daß der Candidat durch diese Einführung in den Organismus einer Schule und durch die Verantwortlichkeit, welche er hierbei für seinen Unterricht übernimmt, die unmittelbare Vorbereitung für seinen Beruf erlangt. Daß der Seminarist rücksichtlich dieser Unterrichtsthätigkeit nicht nur der Beobachtung des Seminardirigenten, sondern auch der Leitung des betreffenden Schuldirectors unterworfen wird, ist selbstverständlich und bei sonst gesunden Verhältnissen wird diese doppelte Aufsicht nur fördernd wirken. Die Dauer des Aufenthalts im Seminar kann nach den Umständen bemessen werden und wird passend zwischen zwei und vier Jahren liegen.*)

Hiernach ergeben sich für die zweckmäßige Einrichtung eines pädagogischen Seminars für höhere Schulen in kurzer Zusammenfassung folgende Grundsätze: 1) Das Seminar empfängt seine Zöglinge erst nach vollendetem Universitätscursus und behält dieselben für einen zwei- bis vierjährigen Zeitraum; 2) die Mitglieder dürfen eine mäßige Zahl nicht übersteigen und müßen eine im wesentlichen gleichartige wissenschaftliche Bildung besitzen; 3) das Seminar hat seine Zöglinge in die allgemeine Pädagogik, in die Anwendung derselben auf Gymnasien und Realschulen und in die besondere Methodik und Didaktik der einzelnen Unterrichtsfächer einzuführen; überdies hat es dieselben mit der bestehenden Schulgesetzgebung bekannt zu machen; 4) dasselbe hat seine Mitglieder zu fernerer wissenschaftlicher und zwar so viel als möglich gemeinsamer Thätigkeit anzuleiten; 5) die Mitglieder sind durch eigene beschränkte Unterrichtsthätigkeit und durch den geordneten Besuch fremder Lehrstunden in der Kunst der Erziehung und des Unterrichts zu üben.

Schrader.

Pädagogium. (Vgl. d. Art. Gymnasium, Lateinschulen, Lyceen). Die Benennung Pädagogium wechselt in vielen Fällen mit der Benennung Gymnasium, Lyceum, Collegium zur Bezeichnung derselben Sache, nämlich einer höheren Lehranstalt, in wel-

*) Wenn der Staat den künftigen Lehrern eine so umfassende Vorbereitung für ihren Beruf anbietet oder auferlegt, so setzt dies zweierlei voraus: erstlich daß denselben die Benutzung des Seminars durch Stipendien, Remunerationen ꝛc. wesentlich erleichtert, zweitens daß die äußerliche Stellung des Lehrers selbst befriedigend ausgestattet werde. Wir sollen allerdings nicht um des Brodes und der Ehre willen unsern schönen Beruf wählen und treiben, aber wenn auf anderen Lebenswegen beides reichlicher winkt, so findet die Schule thatsächlich nicht Werber genug. Vgl. in Bezug auf diese Dinge die die einzelnen Staaten betreffenden Artikel dieser Encyklopädie, wie z. B. über die Einrichtungen des Seminars in Göttingen den Art. Hannover S. 288 f., besonders aber die oben angeführte, an Belehrung reiche Stelle aus dem Werke von Wiese. Die Höhe der Stipendien für die Seminaristen ist in den verschiedenen Anstalten ungemein verschieden. D. R.

cher die Schüler für die Universität vorbereitet werden. In diesem Sinne wird das Wort gebraucht in den Kirchen- und Schulordnungen des 16. Jahrhunderts, insbesondere in der württembergischen Kirchenordnung von 1559, ferner in den ältesten Ordnungen der Tübinger Universität vom J. 1481 an. Ebenso finden wir ein Pädagogium im J. 1542 in Göttingen, 1571 in Gandersheim, im J. 1576 auf der neugegründeten Universität Helmstedt (vgl. d. Art. Hannover III, S. 272 ff.). Es bestanden bis zum 30jährigen Krieg in Altwürttemberg zwei Pädagogien, das Stuttgarter und das Tübinger, welche beide die Aufgabe hatten, die Ausbildung der Schüler bis zum Uebertritt auf die Universität fortzuführen. Der Vorstand hieß Pädagogarche und war mit der Visitation der latein. Schulen, der eine im nördlichen (unter der Steig), der andere im südlichen Theil des Landes (ob der Steig) beauftragt (Vgl. Hirzel, Gesetze für die württ. Mittelschulen S. XVIII—XXIII.). Das Tübinger Pädagogium stand unter der Aufsicht und Leitung der Universitätsbehörden und Universitätslehrer und gieng im 30jährigen Krieg ein.*) Diese Pädagogien waren nichts anderes, als Gymnasien im gewöhnlichen Sinne des Wortes, wie denn auch das Stuttgarter seit 1686 diesen Namen angenommen hat. Im gleichen Sinne wird das Wort Pädagogium jetzt noch von andern Lehranstalten gebraucht. So ist vor allen bekannt das Pädagogium in Halle, welches neben der lateinischen Hauptschule daselbst die Stelle eines Gymnasiums vertritt. (Vgl. d. Art. Francke II. p. 430 ff. 434. 439). Ganz dieselbe Stellung haben in Preußen das Pädagogium in Putbus auf der Insel Rügen, in Züllichau, das Pädagogium zum Kloster unserer lieben Frauen zu Magdeburg. Auch die Klosterschule in Roßleben führt Wiese (das höhere Schulwesen in Preußen S. XI.) unter dem Namen Pädagogium auf. Ebenso führt das hannöverische Gymnasium in Ilfeld, berühmt durch die Lehrthätigkeit Michael Neanders und Fr. A. Wolfs, das nassauische in Dillenburg den Namen Pädagogium. Von außerdeutschen Anstalten ist das Pädagogium in Basel zu nennen. Diese Anstalten, die alle bis zur Grenze der Universität führen, haben übrigens nicht alle einen vollständigen Unterbau; so beginnt das Pädagogium in Roßleben mit Quarta, das in Ilfeld mit Tertia.

In andern Anstalten dieses Namens dagegen fehlt der Oberbau; so in dem Pädagogium zu Charlottenburg (Wiese a. a. O. S. 111), in der von Wiese (S. XI) als Pädagogium aufgeführten Klosterschule zu Donndorf in Sachsen, in der Anstalt der Brüdergemeinde zu Niesky in Schlesien (Wiese S. 162), der höheren Bürgerschule zu Jenkau in Preußen (Wiese S. 47. 51. 69.). Es stehen alle diese Anstalten auf der Stufe der Progymnasien, welchen Namen sie zum Theil auch führen, wie denn Wiese S. 111 von der „Umgestaltung des Pädagogiums in Charlottenburg (ursprünglich aus einer Privatstiftung hervorgegangen) zu einem öffentlichen Progymnasium" redet. In die gleiche Kategorie gehört das Pädagogium in Eßlingen, die einzige Lehranstalt, welche in Württemberg hergebrachter Weise diesen Namen führt, während sie jetzt nichts anderes ist als eine dreiclassige Lateinschule, deren es in Württemberg noch mehrere an andern Orten gibt, allerdings unter allen Lateinschulen in Württemberg die am stärksten besuchte. Endlich ist hier zu erwähnen der officielle Sprachgebrauch in Baden (S. d. Art. S. 402 und 403), wo die Gelehrtenschulen mit 4 Classen, wie solche in Pforzheim, Durlach, Lörrach sind, den Namen Pädagogien führen, während die mit 5 Classen Gymnasien, mit 6 Lyceen heißen.

Wenn aus Vorstehendem der wechselnde vielfach bloß von örtlichem Herkommen abhängige Gebrauch des Wortes Pädagogium erhellt, so wird sich uns doch auch bei näherem Eingehen in die einzelnen Thatsachen eine gewiße Gleichmäßigkeit des Gebrauchs ergeben.

*) Die Lateinschule, die freilich in keinem näheren Zusammenhang mit dem Pädagogium stand, bestand übrigens unter dem von der Localität hergenommenen Namen „anatolische Schule" fort und auf ihrer Grundlage ist im J. 1818 in Tübingen zuerst ein Lyceum, sodann im Jahr 1855 ein Gymnasium wieder erstanden.

Schon die Etymologie, παιδαγωγεῖον (das Wort kommt bei Plato, so viel er sich mit Pädagogik beschäftigt, nicht vor), paedagogium, wie auch παιδαγωγὸς und παιδαγωγεῖν· weist nicht sowohl auf das Lehren und Unterrichten, als auf das Führen, Ziehen und Erziehen der παῖδες hin. Bei Plato wird neben dem παιδαγωγός noch der διδάσκαλος genannt und die παιδαγωγοί werden in der Republik mit τιτθαί und τροφοί zusammengestellt (II, 273 C). Der paedagogus in den vornehmen römischen Familien des letzten Jahrhunderts der Republik und der Kaiserzeit, ein griechischer Sklave, war keineswegs der Lehrer der Kinder, sondern der Hofmeister, sollte hauptsächlich an gute Sitte und Anstand in Gang, Haltung, Gebärden ꝛc. gewöhnen und auch, wo er lehrte, wie er denn die Aufgabe hatte, den Kindern das Griechische beizubringen, lehrte er nicht durch Unterricht, sondern praktisch durch Uebung und Gewöhnung.*). Das Wort παιδαγωγεῖον, paedagogium selbst bezeichnet nun zunächst den Aufenthaltsort des παιδαγωγὸς, paedagogus, welcher theils dessen Wohnzimmer, theils das Kinder- und Lehrzimmer sein kann. In dem römischen Sprachgebrauch, wie er sich bei Seneca, Plinius, Sueton findet, hat paedagogium nur eine Beziehung auf παῖς in der Bedeutung Sklave und bezeichnet den Ort des Hauses, wo junge Sklaven zu höherer Dienstleistung bestimmt unter der Aufsicht eines paedagogus sich befinden, sodann bezeichnet es auch collectiv den Coetus dieser Sklaven. Bei Sueton Nero. 28**) ist das Wort, wenn anders die Lesart echt ist, offenbar im obscönen Sinne von Verführung der Knaben gebraucht, übrigens ausdrücklich, damit man es nicht von Sklaven versteht, „ingenuorum“ zu paedagogia hinzugefügt.

Dieser Auffassung correspondirt auch ein gewißer Sprachgebrauch des Mittelalters. Paedagogiani heißen die Edelknaben, Pagen (letzteres Wort ist ohne Zweifel davon herzuleiten), pueri honorarii, qui in palatio principis militabant; ihr ordo heißt paedagogium. Man sieht, wie nahe diese Bedeutung einer Inschrift aus den Zeiten des Tiberius steht, wo es heißt: Philonicus Ti. Caesaris germanici de paedagogio vixit annos XIIX.

Wenn daher das Wort Pädagogium nach seinem Ursprung und nach dem älteren Sprachgebrauch nicht so sehr auf das Unterrichten hinweist, als vielmehr auf das frühere Ziehen und Erziehen der Jugend, sofern dieses noch durch andere Mittel geschieht als durch den Unterricht und die Schule, so stimmt es damit ganz zusammen, wenn wir auch in der neueren Zeit den Namen Pädagogium vorzugsweise solchen Anstalten beigelegt finden, an welchen mit der Schule ein Convict, Alumnat, Pensionat verbunden ist. Dies gilt ausnahmslos von allen preußischen Lehranstalten, denen dieser Name beigelegt wird, in Halle, Magdeburg, Züllichau, Putbus, Roßleben, Donndorf, Charlottenburg, Jenkau, Niesky; das gleiche gilt von dem Pädagogium in Tübingen, welches seit Gründung der Universität bis zum dreißigjährigen Krieg bestand. In den ältesten Universitätsordnungen findet man den Namen paedagogia = bursae gebraucht (Eisenlohr, Universitätsgesetze S. 34), zu deren Begriff es ja gehört, daß sie Convicte sind. Ebenso war mit dem Pädagogium in Eßlingen früher, wie in Halle, ein Alumnat zur Heranbildung von Lehrern verbunden.***)

Eine zweite Bemerkung, die uns die Beachtung der thatsächlichen Verhältnisse an die Hand gibt, ist die, daß mit der Benennung Pädagogium neuerer Zeit im Gegensatz zum 18. Jahrhundert, in welchem die Pädagogien zuweilen sogar die Universität

*) Marquardt röm. Privatalterthümer S. 114.

**) Super ingenuorum paedagogia et nuptarum concubinatus, vestali virgini Rubriae vim intulit.

***) Dieses „collegium alumnorum“ wurde im J. 1598 „von einem hocheblen Rath der heil. röm. Reichsstadt E. zur Erhaltung des Kirchengesangs und damit die Herrenkinder etwas privatim instruirt werden“ gestiftet und im J. 1811 von König Friedrich aufgehoben, um an dessen Stelle das erste württembergische Schullehrerseminar zu errichten und aus dem Stiftungsfond zu unterhalten. Es giengen daraus im Laufe der Zeit 494 Zöglinge hervor, darunter z. B. Tobias Mayer, der später berühmt gewordene Göttinger Astronom. D. Red.

ersetzten, in der Regel Anstalten von einem etwas niederern Range bezeichnet werden als mit dem Ausdrucke Gymnasium oder Lyceum. Dies ist unwidersprechlich der Fall in Württemberg und Baden, in letzterem Lande ist, wie schon bemerkt, officiell eine Rangordnung vom Pädagogium durchs Gymnasium zum Lyceum eingeführt. Das Pädagogium in Stuttgart ist im J. 1686 zu einem Gymnasium erhoben worden, in den leges et statuta Gymnasii ducalis vom gleichen Jahr werden die oberen Classen des Gymnasiums gymnasticae, die unteren paedagogicae genannt, die Pädagogien in Ilfeld und Dillenburg sind nach unten, die Pädagogien in Roßleben, Donndorf, Charlottenburg, Jenkau, Niesky nach oben nicht bis zur Vollständigkeit eines Gymnasiums organisirt und in Preußen stellen nur die Pädagogien in Halle, Magdeburg, Putbus und Züllichau vollständige Gymnasien dar. Wir werden uns daher nicht irren, wenn wir die Ansicht aussprechen, daß die Benennung Pädagogium entweder Gelehrtenschulen niederen Rangs bezeichne, welche die vollständige Organisation von Lyceen oder Gymnasien nicht haben, oder wenn damit Gymnasien bezeichnet werden, in der Regel solche diesen Namen führen, mit welchen ein Alumnat verbunden ist. Hiebei ist zuzugeben, daß es einzelne Pädagogien geben mag, bei denen weder das eine noch das andere zutrifft. Hirzel.

Paganismus in der Erziehung, s. Erziehung, falsche Richtungen; das Böse; Erbsünde.

Parallelclassen. Man versteht darunter diejenigen Classen einer Schule, welche nicht sowohl über oder unter den andern Classen, sondern neben denselben, mit gleichem Lehr- und Stundenplan, bestehen. Sie haben die Bestimmung, die Ueberfüllung einzelner Classen dadurch zu verhüten, daß die das gesetzmäßige oder übliche Maximum erheblich übersteigende Schülerzahl einer Classe in zwei selbständig neben einander hergehende Coetus getheilt wird. Diese Einrichtung findet sich vielfach in Gymnasien, Realschulen, höheren Bürger-, Bürger- und Volksschulen, bisweilen so, daß vollständige Parallelclassensysteme, von der niedersten bis zur obersten Classe heraufreichend, entwickelt sind, ja selbst in der Ausdehnung, daß einzelne Classen in 3, ja in 4 Coetus (a, b, c, d) zerfallen.

Die Ansichten über die Zweckmäßigkeit solcher Parallelclassen gehen weit auseinander. Ihre Vertheidiger werden zwar nicht darüber hinausgehen, daß sie dieselben als ein Auskunftsmittel bezeichnen, aber sie werden sie als ein häufig gebotenes und empfehlenswerthes Abhülfsmittel ansehen wollen; die Gegner wollen nur im alleräußersten Nothfalle und selbst dann kaum dazu gegriffen sehen. Diese Differenz scheint bei alledem ausgleichbar. Die innere Erweiterung der Schulen durch Parallelclassen erschwert allerdings die Uebersicht über das Ganze, den Zusammenhang zwischen den einzelnen Theilen, die Entwicklung eines Gemeinsinnes und Gemeinlebens. Schulen mit vollständigem Parallelsysteme werden durch die große Zahl der Schüler wie der Lehrer sehr schwerfällige Körper; der Schwerpunct der leitenden Thätigkeit fällt leicht in die Handhabung der äußeren Ordnung*), die einzelnen Classen und Lehrer isoliren sich**);

*) Den Leiter des Ganzen betreffend, kann das so weit führen, daß er durch die Besorgung der äußerlichen Dinge absorbirt wird und keine Zeit und Kraft mehr übrig hat, um auf den Geist und Gang der Anstalt in den wesentlichen Beziehungen den gebührenden Einfluß zu üben. Seine beste Kraft wird dadurch lahm gelegt. D. R.

**) Hinsichtlich der Lehrer kann diese Isolirung so weit gehen, daß die Entwicklung collegialischer Gesinnungen und Verhältnisse infolge der zu großen Zahl der Lehrer zur Unmöglichkeit wird; andererseits kann der Wetteifer der parallelen Lehrer mit einander zu schlimmen Folgen führen, wenn der Lehrer, um am Schlusse des Cursus mit den Resultaten zu glänzen und zugleich die Parallelclasse in Schatten zu stellen, die Anstrengungen und Leistungen seiner Schüler unnatürlich zu steigern sucht; die unausbleibliche Folge ist Neid und Eifersucht zwischen den Collegen, der eine überhebt sich seiner Erfolge, der andere fühlt sich durch den ungünstigen Ausfall der Schlußprüfungen niedergedrückt, das Verhältnis zwischen den Lehrern ist vergiftet. D. Red.

die Schule wird zu einer Art Lernfabrik. Wo aber Parallelclassen nur für einzelne Abtheilungen der Schule bestehen, tritt leicht der Uebelstand ein, daß diese Coetus, welche parallel neben einander gehen sollen, infolge verschiedener Behandlung durch die Lehrer, auch ungleicher Begabung der Schüler sowohl in den einzelnen Unterrichtsgegenständen wie in Bezug auf Ordnung und Zucht durchaus ungleich werden; so ungleich, daß ihre Wiedervereinigung auf der nächst höheren Stufe sehr erschwert wird. Dieser Uebelstand tritt z. B. in Gymnasien und Realschulen ein, wenn die Stufe der Tertia wegen Ueberfüllung in Parallelcoetus getrennt werden, in der Secunda aber infolge der zahlreichen Austritte bei dem Uebergange nach dieser Classe wieder zusammengesetzt werden muß. Man könnte somit von dieser Seite der Betrachtung aus wohl zu dem Schluße gelangen, daß Parallelclassen unorganische parasitische Auswüchse an einem Schulkörper seien, und daß man, wo eine Schule zu reich an Schülern zu werden anfange, der zu großen Belastung der einzelnen Classen vielmehr durch Errichtung einer neuen selbständigen Schule zu begegnen habe.

Allein, was in thesi richtig, ist nicht immer in praxi ausführbar, und wenn irgendwo, so gilt dies hier. Wie die Dinge wirklich sind, würden unsere Schulen unter der Ablehnung der Parallelclassen sehr empfindlich leiden. Das gilt vornehmlich von den Städten, deren Bevölkerung in raschem Wachsthum begriffen ist. Mit der Zunahme der Einwohnerzahl wächst natürlich zugleich das Bedürfnis an Schulen, während gleichzeitig die überall sich steigernden Ansprüche an die Leistungen selbst der einfachsten Schule auf eine Verlängerung des Schulbesuches hindrängen. Die Anlage neuer Schulen aber, um dem vermehrten Bedürfnis abzuhelfen, hält in der Regel nicht entfernt gleichen Schritt mit der Zunahme des Bedarfes. Hier steht die Mangelhaftigkeit des Schulbehördenwesens, Langsamkeit und Weitläufigkeit des Geschäftsganges, Mangel an eigentlichem lebendigem Interesse für die Bildung der Jugend, und nicht in letzter Linie der Finanzpunct im Wege. Denn die Schuletats der Staaten und Gemeinden wachsen ohnehin schon durch die nirgends mehr zu umgehenden Gehaltserhöhungen und die unversagbare Gewährung mancher, mehr das innere Leben der Schule berührenden Anforderungen. Schon die in volkreicheren Städten so rasch steigenden Preise für den Grund und Boden zu neuen Schulen sind ein nicht zu unterschätzendes Hindernis. Indem nun die nothwendigen Erweiterungen des Schulwesens hinter dem factischen Bedarf gewaltig nachhinken, häufen sich, wo man die Abhülfe durch Parallelclassen ablehnen zu müßen meinte, die Schüler in einzelnen Schulclassen bis zu völlig unstatthaften Massen an; in Elementar- und Bürgerschulen wohl bis zu 100 und noch mehr Schüler, in Gymnasial- und Realschulclassen über das schon bedenklich hoch gegriffene Maximum von 50 Schülern hinaus. Gesetzliche Bestimmungen, welche solche Ueberzahl untersagen, bestehen wohl in den meisten Staaten; aber theils sind sie in der Regel von einer nicht billigenswerthen Dehnbarkeit, theils fehlt es an der genügenden Strenge bei ihrer Durchführung.

Wenn somit offenbar die Frage über Zuläßigkeit oder Unzuläßigkeit nur auf Grund der Erörterung der Organisationsfrage überhaupt gelöst werden kann, so werden wir uns an dieser Stelle mit den praktischen Bemerkungen und Rathschlägen begnügen müßen, welche der durchschnittliche Stand des Schulwesens uns an die Hand giebt. Es gilt dabei häufig, von zwei Uebeln das geringere zu wählen. In diesem Sinne nun scheinen Parallelclassen und sogar Parallelclassensysteme mit großem Vortheil anwendbar in Schulen von einfachem Lehrplan, also in städtischen Volks- und Bürgerschulen. So lange hier nicht an maßgebender Stelle ganz andere Anschauungen sich feststellen und durch diese eine ganz andere Bereitwilligkeit im Geldpuncte eintritt, dürfte in der That die Anlage großer Schulen, welche mehrere Parallelclassensysteme umfassen, das einzige Mittel sein, das hinderlichste aller Hindernisse, die unbezwingbaren Schulmassen der einzelnen Abtheilungen, zu beseitigen. Bei höheren Lehranstalten (Gymnasien, Realschulen) scheint größere Vorsicht empfehlenswerth. Hier liegt in der ungleich compli-

cirteren Aufgabe und Einrichtung der Schule eine dringende Warnung vor der Ausdehnung zu einem unbehülflichen, unübersichtlichen Körper. Hier braucht auch nicht, wie dort, die Aufnahmsfähigkeit der Schüler eine unbegrenzte zu sein, und allzustarker wie allzuleicht gemachter Andrang führt hier oft zur Hypertrophie der Unterclassen zum Nachtheil der obern sowie zum Schaden der Bildung überhaupt. Wenn in dieser Schulsphäre Parallelclassen Aussicht auf Bestand erhalten, würde wohl unbedingt zur Gründung einer neuen Schule zu schreiten sein, Parallelclassen also nur als vorübergehende Einrichtungen und nur unter der Bedingung zu empfehlen, daß man sich ernstlich und thatbereit mit der Frage der Neugründung einer selbständigen Schule beschäftige. Für Mädchenschulen, welche nicht reine Elementarschulen sein sollen, ist die Annahme des Parallelclassensystems darum bedenklich, weil sie ganz vorzugsweise als Erziehungsschulen behandelt werden müßen, und die erziehende Thätigkeit der Schule, weil auf einem individualisirenden Verfahren beruhend, unter der zu großen Ausdehnung der Anstalt empfindlich leiden muß. Fachschulen endlich, namentlich solche, welche den Schülern praktische Einsichten und Fertigkeiten zu übermitteln haben, werden Parallelcurse deshalb nicht verschmähen dürfen, weil eben jene praktische Beschäftigung der Schüler nur bei einer mäßigen Anzahl ersprießlich werden kann.

Bei Schulen mit vollständigen Parallelsystemen, insbesondere Elementar- und Bürgerschulen, würde sich auch die Einrichtung in Vorschlag bringen lassen, daß im Jahre zweimalige Aufnahme stattfände, etwa zu Ostern und zu Michaelis; der eine Parallelcursus würde somit von Ostern zu Ostern, der andere von Michaelis zu Michaelis laufen. Dazu würden sich freilich Schulen mit einjährigen Classencursen besser eignen als mit zweijährigen.

Wo nun an einzelnen Stellen der Schule Parallelabtheilungen bestehen, die Schüler also in einer höheren Classe wieder zusammengenommen werden müßen, ist natürlich alle Aufmerksamkeit dafür nöthig, daß solche neben einander hergehende Abtheilungen auch factisch neben einander bleiben. Die Uebertragung des Classenlehreramtes sowie des Unterrichtes in besonders wichtigen Fächern an denselben Lehrer wird dabei von förderlichem Einflusse sein, immerhin aber eine stete Wachsamkeit und Fürsorge des Directors und Lehrerpersonals nicht überflüssig machen.

Paldamus.

Parallelsystem, s. Geschichte des gelehrten Schulwesens S. 663. Vgl. Classenlehrsystem S. 794.

Parochialschule, s. Landschule S. 154.

Particularschule, s. Lateinische Schule S. 161.

Passow, Franz Ludwig Karl Friedrich. Hauptquelle: Franz Passows Leben und Briefe. Eingeleitet von Dr. Ludw. Wachler, herausgegeben von Albr. Wachler. Breslau 1839. gr. 8., ein auch in pädagogischer Beziehung sehr belehrendes Buch. Daraus z. Th. auch der Aufsatz von Th. Bach: Franz Passow und die Breslauer Turnfehde, in der Deutschen Turnzeitung 1864. No. 35 ff. Vgl. Deutsche Turnz. 1865. No. 17 ff. Für P's. akademische Zeit nicht unwichtig die Darstellung seines Jugendfreundes Linge De Frc. Passovii in academia Lipsiensi vita et studiis (Progr. des Gymn. in Hirschberg 1833). Eine biogr. Charakteristik für unsre Encyklopädie hatte der im vorigen Jahre als Rector des Gymnasiums in Thorn gestorbene Sohn P's., Wilhelm A. Passow, zugesagt; leider sind auch in seinem Nachlasse keine Aufzeichnungen dazu gefunden worden.

Unter den Philologen, welche die durch F. A. Wolf erneuten humanistischen Studien auch in den Gymnasien zu voller Anerkennung und Wirksamkeit gebracht haben, nimmt P. eine hervorragende Stelle ein. Sein Verdienst lag aber theils in der Entschiedenheit, mit welcher er als Schulmann in Weimar und Jenkau ganz unmittelbar die ihm anvertraute Jugend für jene Studien zu gewinnen wußte, theils in den Förderungen, die er besonders durch seine lexikographischen Arbeiten denselben be-

reitete, theils endlich in dem überaus bildenden Einflusse, den er als akademischer Lehrer in Breslau übte. Es lag in seiner kräftigen, zu Zeiten wohl auch heftigen Art, daß er in manchen Fällen einem Extreme sich näherte, wie er ja auch in seinem Eifer für das Turnwesen, dessen hohe Bedeutung zumal für Kräftigung des nationalen Lebens er klar erkannt hatte, eine Zeitlang ziemlich weit gegangen ist; aber nur um so lehrreicher kann die Betrachtung seiner Wirksamkeit erscheinen, die in jedem Falle auch als eine durch edle und lautere Gesinnung bestimmte die herzlichste Anerkennung verdient.

Franz Passow wurde den 20. Sept. 1786 in Ludwigslust geboren, wo damals sein Vater Hofdiakonus und Institutor der Prinzen und Prinzessinnen des Mecklenburg-Schwerinschen Hauses war. Der strenge Ernst des Vaters zügelte die übergroße Lebhaftigkeit des Sohnes, die gleich in den ersten Jahren durch die mannigfachen Reize der ihn umgebenden Natur, wie durch das bunte Treiben des Fürstenhofes immer neue Anregung erhielt. Als 1795 der Vater als Superintendent nach Sternberg versetzt worden war, übernahm die Leitung des Knaben — er war das älteste unter dreizehn Kindern — ein Hauslehrer, der, den Grundsätzen des Philanthropinismus zugethan, seinen Zögling zwar in mancherlei Weise beschäftigte, namentlich die Neigung desselben zum Sammeln von Schmetterlingen, Muscheln, Mineralien und andern Gegenständen fleißig unterstützte, aber den Sprachunterricht sehr ungründlich betrieb. Als daher im Frühlinge 1799 ein anderer Privatlehrer eintrat, der spätere Präpositus Ernst Breem in Gugelow, mußten die sprachlichen Studien ziemlich von neuem begonnen werden; aber Br. wußte nun auch den zunächst schwächlichen, unbehülflichen, etwas pedantischen Knaben rasch in eine feste Richtung zu leiten, und wie er ihm durch weite Spaziergänge und andere Leibesübungen eine frische und sichere Haltung gab, so weckte er in ihm durch seinen straffen Unterricht bald auch die freudigste Begeisterung für die Sprachen und Literaturen des classischen Alterthums, mit denen er in seltener Weise vertraut war, als er im Herbste 1802, 16 Jahre alt, dem Gymnasium in Gotha übergeben wurde. Sogleich Schüler der Selecta geworden, schloß er sich mit inniger Verehrung an Friedrich Jacobs (s. d. Art.) an, mit welchem er dann bis zum Tode in Freundschaft verbunden blieb. Seine Fortschritte waren rasch; freundschaftlicher Verkehr und die erste Liebe hoben und beglückten ihn, erregten ihn auch zu zahlreichen poetischen Versuchen (wie er später über solche jugendliche Versuche dachte, zeigt eine bemerkenswerthe Stelle in der Narratio de Mansone, Opuscula acad. Lips. 1835. 258). Auf das beste vorbereitet, bezog er im Herbste 1804 die Universität Leipzig.

Er gedachte anfangs Theologie zu studiren und versuchte es im ersten Halbjahre auch wirklich mit exegetischen und kirchenhistorischen Vorlesungen; bald aber wandte er sich entschieden der Philologie zu und erkor sich Gottfried Hermann (s. d. Art.) als alleinigen Führer, da Chr. Daniel Beck, der, Theolog und Philolog zugleich, durch außerordentliche Gelehrsamkeit imponiren konnte, ihn völlig kalt ließ. H. war damals in raschem Aufstreben: schon hatte er der griechischen Grammatik und Metrik eine neue Gestalt gegeben und durch die Herausgabe der Eumeniden des Aeschylos und des plautinischen Trinummus seine Meisterschaft in der Kritik bewährt. Besonders einflußreich wurde seine Leitung der 1801 begründeten philologischen Gesellschaft. In dieser öffnete sich P. den Zugang durch eine Abhandlung über einen Abschnitt des sophokleischen Ajas. Er war damit in einen Kreis strebsamer Jünglinge eingetreten, die später z. Th. auch durch bedeutende wissenschaftliche Leistungen sich hervorgethan haben: Aug. Seidler, Ferd. Hand, Fried. Thiersch. Vor allem gediehen in diesem Kreise die griechischen Studien, und wohl auf Passows Anregung geschah es, daß die Gesellschaft den Namen der griechischen erhielt, unter welchem Namen sie dann durch Jahrzehnte eine Pflanzschule tüchtiger Philologen gewesen ist. Während nun aber P. mit wahrer Begeisterung in den Alten lebte, fehlte ihm doch die Empfänglichkeit für die neueren Literaturen nicht, vielmehr beschäftigte er sich, unter den Einfluß der Ro-

mantiker gekommen, sehr eifrig mit Shakespeare und Calderon, mit Petrarca, Ariost und Tasso, während er zugleich für Goethe und Schiller die lebhafteste Bewunderung empfand; im J. 1806 erschien von ihm eine Reihe von Sonetten unter dem Titel: „Menon an Heliodora." Ziemlich schnell hatte er sich aus den engen Bahnen der akademischen Studien herausgelebt: er besuchte auch Hermanns Vorlesungen nicht regelmäßig, machte kleinere und weitere Ausflüge, — im Juni 1805 lernte er in Halle Wolf und bei diesem Goethe kennen, — zog sich dann für Monate in ländliche Einsamkeit zurück und brachte nachher wieder eine glückliche Zeit in Dresden zu, wo er zum ersten Male die antike Kunst in herrlichen Werken kennen lernte. Aber die Erforschung der alten Sprachen blieb ihm doch das Nächste und Höchste. „Ich fühle göttlichen Beruf in mir, das Reich der Sprache mir zu erobern, Dichter und Philolog, eines durch das andere, zu sein," schrieb er im Mai 1807 an einen seiner Freunde.

Eben damals war, durch Goethes Vermittlung, ein Ruf an ihn ergangen, der ihn an das Gymnasium zu Weimar führte. Er hatte mehr und mehr von den andern sich zurückgezogen, um desto selbständiger in sich zu leben; jetzt konnte er zeigen, was er dabei gewonnen hatte. Das schöne Bekenntnis, das er nicht lange vorher in einem Briefe an seine Mutter ausgesprochen, sollte sich bewähren. „Ich sehe das Leben als ein Kunstwerk an, das mit heiligem Ernste und rastlosem Streben und Bemühen in der Werkstatt der Seele soll gebildet werden; aber gleichwie ein Gemälde oder Gedicht, je sorgfältiger es gearbeitet ist, um so weniger Spuren von der Anstrengung seines Künstlers tragen darf, eben so wenig darf, was in mir schafft und wirkt und bildet, es darf nur sein Resultat — Heiterkeit, ins Menschenleben hervortreten." Seine Wirksamkeit in Weimar war eine sehr glückliche. In inniger Verbindung mit Joh. Schulze, der im nächsten Jahre an seine Seite trat und später zu einer für das preußische Schulwesen so einflußreichen Stellung gelangen sollte, widmete sich P. seinem Berufe mit wahrem Feuereifer. Er hatte vorzugsweise griechischen Unterricht in den obern Classen, außerdem einige Stunden Lateinisch, alte Geschichte und Encyklopädie des griechischen Alterthums in einem auf drei Jahre berechneten Cursus (Literatur- und Kunstgeschichte, Mythologie und Geographie), Philosophie der Sprache, wobei er mit der Poesie als der zuerst gebildeten Sprache anfieng und zu allernächst Geschichte der Poesie vortrug. „Das ist meine Lieblingsstunde," schrieb er damals, „denn die Poesie bleibt die Heimat meiner Seele, und alles, was ich über dieses bessere Vaterland fühle, auszusprechen und manchen Jüngling zu sehen, der gern darauf hört und vielleicht durch mich veranlaßt nicht die Freiheit, sondern die Schönheit zum Princip seines Lebens macht, ist unnennbar süß und begeisternd." Aber rasch suchte er eine Reform des ganzen griechischen Unterrichts zu erreichen und diesen dann völlig in seine und seines Freundes Schulze Hände zu bringen, wobei an die Prima, die für die gewöhnlichen Bedürfnisse ausreichte und also auch zu den akademischen Studien entlassen konnte, für die weiter Strebenden eine Selecta sich anschließen sollte, in welcher ausschließlich Griechisch, Lateinisch und Deutsch zu lehren wäre. Er hatte in der That die Freude, seinen Entwurf ausführen zu können, und er unternahm es nun mit seinem Freunde, das Griechische in der Selecta so zu behandeln, daß, während man sich in Prima mit der Ilias und einer Schrift des Xenophon (Mem.) begnügte, die Selecta auserlesene Hymnen des Pindar, einzelne Stücke des Sophokles, Aeschylos und Aristophanes, auch wohl des Euripides, ausgewählte Stellen des Herodot und Thukydides, Dialogen des Platon und Reden des Demosthenes nach einander durcharbeitete, übrigens aber jeder Selectaner seinen besondern Autor nach allen Rücksichten studiren und darüber nach einer bestimmten Reihenfolge unter dem Vorsitze der beiden Lehrer disputiren sollte. Seine ganze Seele hieng an dem Gedanken, durch Enthüllung des hellenischen Alterthums und Entwicklung des hellenischen Geistes das wenigstens im einzelnen herzustellen, was den Deutschen im ganzen so schmachvoll abhanden ge-

kommen, Begeisterung für Vaterland und Freiheit. So gewann nun freilich sein Unterricht eine ganz besondere Lebendigkeit, das Studium der alten Literatur trat für ihn in engste Beziehung zu den großen Interessen der unmittelbaren Gegenwart, und indem er unter den großen Hellenen eine geistige Heimat suchte, blieb sein Herz innig dem deutschen Vaterlande zugewandt, für welches ihm unter dem Drucke der Fremdherrschaft aus den heroischen Thaten der für nationale Selbständigkeit aufgestandenen Spanier neue Hoffnungen sich ergaben. Es war ihm daher auch unleidlich, daß Goethe von Napoleon sich hatte decoriren lassen. Da begreift sich, daß P. mit hinreißender Gewalt auf die jungen Gemüther wirkte. Nicht imponirend durch seine äußere Erscheinung, frei von allem erkünstelten Wesen und völlig verzichtend auf den Apparat der gewöhnlichen Disciplin, gewann er alle durch seinen jugendlichen Eifer, der mit einer so gediegenen Gelehrsamkeit in Verbindung stand und so ist es wohl glaublich, was einer seiner Schüler ihm bezeugt hat, daß in den drei Jahren seines weimarischen Wirkens niemals eine Insubordination gegen ihn gewagt worden und schon ein Blick Zerstreute geweckt, Unruhe gedämpft, Störungen beseitigt habe. Aber bei so hingebender Berufsthätigkeit blieb ihm doch noch Zeit zu anregendem Umgange, wie zu ausgebreiteten literarischen Studien.*) In jener Beziehung freilich ward der Kreis bedeutender Männer, auf welche Weimar damals mit Stolz sehen durfte, ihm minder förderlich, als er wohl gehofft hatte: mit dem greisen Wieland, der die Schwäche seiner griechischen Kenntnisse ihm offen bekannte, war doch nur gelegentlich Umgang möglich, Goethe aber hielt ihn, infolge eines wunderlichen Misverständnisses, längere Zeit wie durch einen Bann von sich fern; engere Verbindung hatte er nur mit Knebel und Fernow. Seine literarische Thätigkeit wandte sich in jenen Jahren besonders auf Persius, Musäus und Longus; daneben unternahm er es, „die zahlreichen und größtentheils unerreichbar schönen Bruchstücke der griechischen Elegiker“ zu sammeln und zu erläutern; sehr umfangreich waren schon damals auch seine lexikographischen Studien, unter denen ihm die Mängel des Schneiderschen Wörterbuchs immer deutlicher wurden; für die Jenaische Literaturzeitung schrieb er Recensionen philologischer, pädagogischer, schönwissenschaftlicher Werke. Als er nun 1810 vom Rathe der Stadt Danzig einen Ruf an das Conradinum in Jenkau erhielt, das er als zweiter Director in Gemeinschaft mit Jachmann umgestalten sollte, war große Trauer in Weimar. Viele hielten seinen Verlust für unersetzlich, und unter den Schülern war tiefe Niedergeschlagenheit. Aber für ihn schien die Möglichkeit einer durchaus freien und vielfach belohnenden Thätigkeit sich aufzuthun: er folgte dem Rufe.

Das Conradinum in Jenkau, im Anfange des Jahrhunderts durch ein großes Vermächtnis eines Herrn von Conradi gegründet, hatte bis dahin noch keine feste Gestalt, noch keine befriedigende Einrichtung gewonnen und sollte nun einen mehr humanistischen Charakter erhalten. Diesen ihm zu geben war freilich P. der rechte Mann. Hatte die Anstalt vorher, nach der Weise der Philanthropinisten, sehr Verschiedenartiges neben einander gelehrt, auch Chemie, Technologie, die ganze angewandte Mathematik und mehrere neue Sprachen, „so daß die Sache für den Unkundigen gar vornehm und vollständig, für den Kundigen etwas marktschreierisch und erschrecklich ungründlich aussah“, so wurde jetzt alles von Grund aus erneuert, und in den Vordergrund traten die Alterthumsstudien, zunächst Religionsunterricht und reine Mathematik, nebst den nöthigsten historischen und naturwissenschaftlichen Hülfsclassen, endlich eine vielseitige Behandlung der Muttersprache; auch für geregelte Leibesübungen wurde gesorgt. Als besonders wichtig mußte es erscheinen, daß man den Sprachunterricht in der untersten (fünften) Classe mit dem Griechischen begann, in der vierten erst das Lateinische anschloß und in der dritten endlich das Französische eintreten ließ. Weil es aber zunächst

*) Ueberladung angehender Lehrer hat er noch in seinen spätern Jahren als sehr nachtheilig bezeichnet. Opusc. 364.

an recht tauglichen Lehrern fehlte, so übernahm P. selbst wöch. 26 Stunden, obwohl er auch die Bibliothek zu verwalten und den übrigen Unterricht fleißig zu inspiciren hatte. Uebrigens sah er sich von Jachmann treulich unterstützt, der, einst ein Lieblingsschüler Kants, mit seiner praktischen Verständigkeit, seiner lauteren Gesinnung, seiner Empfänglichkeit für alle edlere Bildung, die trefflichste Ergänzung zu ihm darbot. Auch wurden bald jüngere Lehrer gewonnen, die mit Einsicht und Eifer auf P.s Gedanken eingiengen. Und so begann die Anstalt, auch in allen äußern Beziehungen hoch begünstigt und von den Curatoren in ihrer Bewegung nicht gehemmt, eine durchaus erfreuliche Entwicklung. P. selbst fand reichliche Gelegenheit, alle seine Kräfte in Thätigkeit auszubilden und eine Fülle von Erfahrungen für das Schulleben einzusammeln, wie sie ihm keine gewöhnliche Gymnasialstelle gegeben hätte. Da konnte er sich nun doch auch nicht verhehlen, daß der Sprachunterricht, je energischer er betrieben werde, um so mehr eines Gegengewichts bedürfe, das in einer sinnvollen Anleitung zum Studium der Natur zu erkennen sei, und er beklagte dann wohl die Einseitigkeit seiner Bildung, bei der ihm eine nicht mehr nachwachsende Hälfte des Lebens abzugehen schien. Daneben blieb ihm ein reges Gefühl für das Vaterländische. Er bewies dies, als er in dem verhängnisvollen Jahre 1812 mit Jachmann das „Archiv deutscher Nationalbildung“ (Berlin, 4 Hefte, gr. 8) herausgab, und sehr bezeichnend ist, daß ein von ihm selbst gelieferter Beitrag „die griechische Sprache nach ihrer Bedeutung in der Bildung deutscher Jugend“ behandelte. Dieses Archiv, für dessen erstes Heft als der passendste Schmuck Fichtes Bildnis gewählt wurde, „des Redners an die deutsche Nation“, sollte das in Jenkau praktisch Begonnene wissenschaftlich begründen und rechtfertigen und zugleich eine allmähliche Verbindung und Ausgleichung der besten Gelehrtenschulen im protestantischen Deutschland befördern, alle Bildungsmittel aber in engste Beziehung auf Nationalbildung setzen, die man übrigens erst recht gewinnen sollte und eben damals Niemeyer nur als einen schönen Traum bezeichnet hatte *). Es hieng mit diesen Bestrebungen zusammen, daß P. die Erklärung des Nibelungenliedes eingeführt hatte, noch ehe A. W. Schlegel alle Lehrer und Erzieher des deutschen Vaterlandes fast beschwörend zu solcher Einführung aufgefordert. Ueberhaupt stand P. auch jetzt noch unter dem Einflusse der romantischen Schule, von deren Vertretern in diesen Jahren besonders Fouqué auf ihn gewirkt zu haben scheint. — An größere literarische Arbeiten konnte P. damals nicht denken; der eigentliche Mittelpunct aller seiner Studien war Sophokles geworden, von dem er glaubte, daß er ihm für ein Menschenalter Stoff gäbe.

Leider sollte rasches Verderben über die so fröhlich aufblühende Anstalt kommen. Im J. 1813 zogen sich drohende Kriegswolken über Danzig und der umliegenden Landschaft zusammen, und obwohl nun auch unter den Aufregungen der langen Belagerung Danzigs der Unterricht im Conradinum fortgeführt wurde, selbst da noch, als das russische Hauptquartier in den Gebäuden des Instituts seinen Sitz genommen hatte, mußte endlich doch, weil durch den Krieg alle Hülfsquellen erschöpft waren, die Anstalt bis auf weiteres eingehen. P. hatte um so standhafter ausgehalten, je lebhafter seine Hoffnungen für das Vaterland gewesen waren, denen er auch in „vaterländischen Gedichten“ Ausdruck gegeben hatte; der Grundstein zu einer goldenen Zeit, wie sie dem Mannesalter der Menschheit entspreche, schien ihm gelegt, sobald man nur, nachdem die bloß auf Gewalt und List gegründete Weltmacht jämmerlich dahin gesunken, die ewigen Gesetze der Sittlichkeit auch im Staatsleben zu voller Geltung kommen lasse. Die beste Anleitung aber zu dieser echten Staatsweisheit glaubte er nun in den Alten zu finden, weshalb er auch unter dem Lärm der kriegerischen Operationen besonders eifrig mit Thukydides und Demosthenes sich beschäftigt hatte. Aber

*) Auch Goethe, der doch das Leben mit allen seinen Verhältnissen von einsamer Höhe so klar überschaute, hatte wenig hoffnungsreich über das Unternehmen an P. geschrieben.

es drängte ihn jetzt doch, die Abgeschiedenheit Jenkaus mit einer Stätte zu vertauschen, wo er wieder in lebhafteren Verkehr mit der Welt und ihren Wechseln treten konnte; und da er um diese Zeit seine Gattin bald nach der Geburt eines lange ersehnten Sohnes durch den Tod verloren hatte, schied er um so lieber.

Aber auch die damals ihm angebotene Directorstelle am Altstädt. Gymnasium in Königsberg lehnte er nach kurzem Schwanken ab. Lieber wäre er als freiwilliger Jäger mit in den Kampf gegen Frankreich gezogen; aber in Berlin angekommen erhielt er die Nachricht von dem unerwartet schnell herbeigeführten Frieden, und so beschloß er nun Deutschland nach verschiedenen Richtungen zu durchreisen. Ein großer Theil des J. 1814 verging ihm so in weiten Wanderungen. Er sah seine Heimat wieder; dann war er in Göttingen, während des Sommers durcheilte er die Rheingegenden von Köln bis Schaffhausen, um hierauf beglückende Wochen bei Voß in Heidelberg zu verleben, später besuchte er die Schweiz und kehrte endlich in weiten Bogen durch Schwaben, Franken und Sachsen (im November) nach Berlin zurück. Hier sah er sich schnell von den erfreulichsten Verhältnissen umgeben. Er hatte Gelegenheit, während jenes Winters Wolfs Vorlesungen zu besuchen und so noch als Mann Schüler des großen Philologen zu werden, dem er früher schon so gern nahe getreten wäre; außerdem kam er in persönliche Verbindung mit Niebuhr, Süvern, Solger, Bernhardi, Rühs, Woltmann, Hirt, Schleiermacher, Böckh, Bekker, Ideler, Zumpt u. a., auch Göttling und Osann, die vor Jahren in Weimar seine Schüler gewesen waren, sah er jetzt wieder. In einem andern Kreise, dem auch Jahn und Zeune angehörten, beschäftigte ihn lebhaft das Studium des Nibelungenliedes, dessen Hervorhebung namentlich auch für die Schulen damals viele noch mit Besorgnis sahen.

Schon im Frühjahr 1815 wurde er an des ältern Schneider Stelle ord. Professor der Alterthumswissenschaft in Breslau und kam so in eine Wirksamkeit, für die er zunächst, da sein Streben bis dahin über ein Schulamt nicht hinausgegangen war, die erforderliche Ausrüstung kaum zu besitzen glaubte. Und die ihm zugefallene Aufgabe war nicht leicht. Die Universität hatte durch die Kriegsjahre heftige Störungen erfahren, die philologischen Studien lagen völlig danieder, auch das 1813 gegründete philologische Seminar war noch zu keiner Festigkeit gelangt. Aber P. griff sogleich kräftig ein; er erneuerte das Seminar und hatte schon 1816, nach Heindorfs Weggange, die Freude, in dem jüngern Schneider einen treuen Mitarbeiter auch bei der Leitung dieses Instituts zu erhalten, in welches bald sehr strebsame junge Männer (K. Otfried Müller unter den ersten) eingetreten waren. Auch seine Vorlesungen hatten den besten Erfolg. Er las zunächst über Demosthenes und Tacitus, von jenem wie von diesem ganz hingenommen und beiden das eingehendste Studium widmend, und sah daher auch sein Auditorium immer von einer lernbegierigen Jugend erfüllt (Ausgabe der Germania 1817). Später zog er in den Kreis seiner Vorlesungen die meisten griechischen und lateinischen Dichter, aber auch Herodot und Xenophon, außerdem gehörten dazu philologische Encyklopädie, Kritik, griechische und römische Alterthümer, Mythologie, alte Geographie, griechische und römische Literaturgeschichte, Geschichte der antiken Kunst. Aber wie einst als Student, so hielt er jetzt auch als Docent auf Collegienbesuch so gar viel nicht. „Meine Collegien," schrieb er 1818 an Döderlein, „müßen mehr im ganzen und massenweis wirken und heben, diese dürfen die Schwachen und Mittelmäßigen nicht verschmähen, sie müßen sie vielmehr ausdrücklich auf's Korn nehmen, weil deren immer die meisten sind und doch dahin zu streben ist, daß jede neue akademische Generation etwas höher stehe, als die zunächst vorhergegangene; die Ausgezeichneten sind hauptsächlich auf's Seminarium und auf mich angewiesen, den Gebrauch meiner übrigen Vorlesungen gebe ich dagegen ganz ihrer Neigung oder Stimmung anheim, ohne aus dem mehr oder minder fleißigen Besuche irgend ein besonderes Resultat herzunehmen." Was er vor allem im Auge behielt, das war tüchtige formale Bildung aus frischer und vielseitiger Anregung der Geisteskräfte, und

wenn nicht zu leugnen ist, daß sein Einfluß dann wohl auch in weiten Kreisen zu einem einseitigen Formalismus geführt hat (vgl. Kühnast die Vereinigung der principiellen Gegensätze in unserm altclassischen Schulunterricht S. 16 f.), so darf dabei doch nicht übersehen werden, daß P. selbst, wie schon die bisherige Darstellung zeigen kann, bei formaler Bildung immer zugleich einen reichen und lebendigen Inhalt verlangte.

Wie er in seinem öffentlichen Wirken von vornherein sich ganz befriedigt fühlen konnte, so gewann auch sein Privatleben die erfreulichste Gestalt. Er sah sich mit den regsamsten Professoren in einem geselligen Kreise verbunden, dessen Arbeiten und Unterhaltungen in mannigfachster Weise auch seinen Geist beschäftigten; in Wachlers Hause aber gewann er für sein Herz die reinste Befriedigung, wie er in demselben bald auch seine zweite Gattin fand, die ihm die Geliebte seiner Jugend ersetzte und mehrere Kinder schenkte.

Aber heftige Aufregung und schmerzliche Trübung kam in sein Leben durch die bekannte Breslauer Turnfehde. In Breslau hatte bereits 1812 der damalige Lehrer am prot. Seminar, Dr. Wilh. Harnisch, ein Freund Jahns, das Turnen in Gang zu bringen gesucht. Nach langen Verhandlungen war endlich im April 1815 ein Turnplatz eröffnet worden, der bald Hunderte in regem Wetteifer die Kräfte üben sah. Im Frühjahr 1818 trat Maßmann neben Harnisch als Leiter ein, und im Herbste jenes Jahres hatten die Breslauer Turner die Freude, den Turnvater Jahn mit Turnern aus Berlin in ihrer Mitte zu sehen. P., schon als Knabe durch vielfache Leibesübungen gestärkt, faßte die Sache mit Feuereifer auf. Jahns Turnbuch hatte ihn entzückt: er fand, daß seit Luther nichts gleich vortreffliches in deutscher Sprache geschrieben worden, als die Vorrede dieses Buchs, und die Stelle über Scharnhorst und Friesen hielt er für das Herrlichste, was er in deutscher Prosa gelesen; auch die Einzelheiten der gesammten Turnübungen schienen ihm mit unübertrefflicher Anschaulichkeit geschildert, und das ganze Buch nannte er eine praktische Anweisung, wie die deutsche Sprache gereinigt und bereichert werden könne. Als nun sein geistreicher College Heinrich Steffens in der Schrift: „die gegenwärtige Zeit und wie sie geworden" besonders dies betont hatte, daß das Turnen, wie es unter Jahns Einflusse betrieben werde, nirgends in rechtem Zusammenhange mit dem übrigen Leben stehe und daher auch zu dem erwarteten Einflusse nicht gelangen werde, — er wies dabei mit gutem Grunde auf die ganz andere Stellung und Bedeutung der gymnastischen Spiele Griechenlands hin — schienen die heimlichen und offenen Gegner der Turnsache eine so wirksame Vertretung erhalten zu haben, daß P., der ohnehin mit Trauer die großen Errungenschaften des Freiheitskampfes mehr und mehr zusammenschwinden sah, für die angegriffene Sache eintreten zu müßen glaubte und in einer rasch hingeworfenen Schrift „Turnziel, Turnfreunden und Turnfeinden" (Br. 1818, 238 S. 8.) mit größter Entschiedenheit sich erklärte. Die Schrift enthielt mancherlei Uebertreibungen und Unklarheiten, die zu Misverständnissen und Misdeutungen führen konnten, rasch auch Widerspruch hervorriefen; aber man hätte darüber das Richtige und Wahre in der Schrift nicht übersehen sollen. Ausgehend von der Katastrophe des J. 1806 stellt er dar, wie vieles nachher im preußischen Staate sich verbunden, eine Wiedergeburt des Volks- und Staatslebens herbeizuführen, und wie nun durch Jahn auch das Turnen eine hohe Bedeutung gewonnen und (im Gegensatz zu den Philanthropinen) allen körperlichen Uebungen die bestimmteste Beziehung auf das Vaterländische gegeben habe. Dann zeichnet er neben den Turnfreunden unter Jungen und Alten die zahlreichen Turnfeinde, und unternimmt es, die Bedenken und Ausstellungen derselben zu widerlegen. Zweck des Turnens aber ist ihm „möglichste Tüchtigung, Kräftigung und Schmeidigung des Körpers in stetem Einklange zu der edelsten und freiesten Geistesentwicklung;" die Beziehung auf die Vertheidigung des Vaterlandes scheint sich ihm dann von selbst zu finden und vor Soldatenspielereien auf den Turnplätzen warnt er. Dabei ist ihm aber ausgemacht, daß das Turnen durch den Staat in allen Schulen eingeführt

werden müße, damit es den unseligen Spaltungsgeist nach Ständen, Altersstufen und Landsmannschaften aufheben helfe und alle, von den ersten Knabenjahren an zu rühriger Thätigkeit anleitend in Einer Liebe und in Einem Hasse, in Einem Wollen und Einer Gesinnung sich zusammenschließen lasse; dann ergebe sich aber auch die Vaterlandsliebe als gemeinsames Gefühl, und wenn der Turnplatz ein öffentliches Heiligthum werde, wo die Heldensagen im Gesange aufblühen, wo Zeit und Ort bedeutsame Erinnerungen wecken und die heitere Festlichkeit der Umgebungen selbst das Angedenken erhöht, da müße eine vaterländische Gesinnung herangebildet werden, wie sie durch Bücher, Erzählungen und Ermahnungen nie sich bilden lasse.

Es ergab sich nun für ihn selbst das Bedürfnis, am Turnen theilzunehmen. Und was anfangs fast unwilliges Erstaunen hervorgerufen hatte, fand doch schnell Nachahmung: Professoren, Gymnasiallehrer, Studenten schloßen sich an; neben dem Vater begann zu dessen inniger Freude auch der Sohn zu turnen. Aber nur wenige verstanden ihn ganz, und auch Unbefangene konnte es stören, wenn er als Mitglied der kgl. Prüfungscommission auf Reisen durch die Provinz in Turnhosen erschien. Als er dann gegen sein Auftreten einen stärkern Widerspruch sich erheben sah, schrieb er (noch 1818) seine „Rechtfertigung meines Turnlebens und meines Turnziels“ und (im Weimarischen Oppositionsblatte desselben Jahres) einen Bericht über das Turnwesen in Schlesien, endlich (in Okens Isis, 1819, 3. Heft) einen Aufsatz „von den Turnfeinden in Breslau“. Besonders dieser letzte Aufsatz, den er selbst alsbald für eine Uebereilung erklärte, verwickelte ihn in die ärgerlichsten Streitigkeiten, ja in Processe, und zuletzt fiel er in eine Gefängnisstrafe von acht Wochen, die ihm freilich auf mancherlei Weise erleichtert wurde, aber doch unvertilgbare Eindrücke in seiner Seele zurückließ. Die Turnsache war damals schon im Erliegen: die unselige That Sands hatte die Staatsgewalt zu strengen Maßregeln gegen alle Bestrebungen aufgerufen, welche in näherem oder fernerem Zusammenhange mit dem burschenschaftlichen Treiben standen, und die Turnplätze Schlesiens traf das erste Verbot.

Die Aufmerksamkeit P.s hatte sich übrigens damals auch nach einer andern Seite mit großer Energie gelenkt. Wir fassen jetzt in der Kürze zusammen, was aus seinem schriftstellerischen Wirken für uns noch in Betracht kommt. Und da ist nun die lexikographische Thätigkeit besonderer Beachtung werth. Durch sie sind den griechischen Schulstudien die erfreulichsten Förderungen bereitet worden. Nachdem er bereits im J. 1812 in einer kleinen Schrift „Ueber Zweck, Anlage und Ergänzung praktischer Wörterbücher“ seine Grundsätze in dieser Beziehung dargelegt hatte, war er fort und fort mit großer Liebe bemüht gewesen, den griechischen Sprachschatz zu erforschen. Aufgefordert von dem ältern Schneider konnte er dann alle diese Studien an dessen „Handwörterbuch der griechischen Sprache“ knüpfen, und zwar so, daß für eine neue Bearbeitung alles seinem Ermessen überlassen blieb und ihm selbst Schneiders Name bald nur noch „als ein Schwimmgürtel durch das Meer der vielen umhertreibenden Lexika“ erschien und er die Zeit kommen sah, wo er dieses Gürtels nicht mehr bedürfen würde. In gewißer Beziehung begann er das Werk von neuem. Wohlbekannt mit allem, was von Stephanus bis Schneider in griechischer Lexikographie geleistet worden war, sah er doch, daß vieles, was als Vorarbeit gelten zu können schien, unzuverlässig war und für ihn ein sicherer Fortschritt nur dann sich ergeben würde, wenn er, anfangend von Homer und Hesiod, zunächst für diese ganz Genügendes gäbe, mit jeder neuen Auflage aber neue, unter stetigem Weiterstudiren der Zeitfolge nach gewonnene Ergänzungen anschlöße, so daß zuletzt ein vollkommen befriedigender Thesaurus graecae linguae fertig würde. In der Vorrede zu seinem Wörterbuch (Leipzig 1819 und 23, 2. Bd. kl. 4., zweite Auflage 1825, dritte 1828, vierte, unter dem Titel, „Handwörterbuch der griechischen Sprache“ von F. P., 1831, Lex. 8) hat er über seine Grundsätze in sehr anziehender Weise sich ausgesprochen und

dabei besonders auch hervorgehoben, daß es ein Schulbuch sein solle, aber eben auch als solches sehr brauchbar für die Lehrer werden könne. Im Zusammenhange mit dem Werke stand: „Die Lehre vom Zeitmaße der griech. Sprache auf 6 Tafeln dargestellt" (Leipzig 1820, Fol., 2. Aufl. 1827), andern Zwecken aber diente die von ihm geleitete, in der Hauptsache aber von seinem Lieblingsschüler G. Pinzger besorgte neue Ausgabe des Lexikon von Hederich (Novum lexicon manuale graeco-lat. et latino-gr. 2 Tomi. Lips. 1825, 27, 8 maj.) Nur erwähnen dürfen wir hier seine übrigen wissenschaftlichen Arbeiten: das mit C. Schneider herausgegebene Museum criticum Vratislaviense P. 1, 1829, das Corpus eroticorum Graecorum 2 Voll. Lips. 1824, 32, 12, Dionysii orbis terrarum descriptio Lips. 1825. 12, Nonni Panopolitae Metaphrasis Ev. Joannei. Lips. 1834. 8. Seine akademischen Gelegenheitsschriften hat einer seiner Schüler N. Bach als Opuscula academica (Lips. 1835. 8), andere Arbeiten sein Sohn W. A. Passow als Vermischte Schriften (Leipzig 1843. 8.) herausgegeben. Die noch jetzt in ehrenvoller Geltung stehenden Neuen Jahrbücher für Philologie und Pädagogik hat er begründen helfen.

Seine amtliche Stellung, infolge der Turnfehde nur auf kurze Zeit bedroht, machte ihm auch im letzten Jahrzehnt seines Lebens ein einflußreiches Wirken möglich. In weitem Umkreise sah er durch seine Schüler den Gymnasialunterricht gehoben, und tüchtige Schüler zu bilden, war ihm allezeit wichtiger noch als literarische Thätigkeit. Eine besondere Erweiterung erhielt sein amtliches Wirken, als ihm 1829 nach Büschings Tode die Direction des Museums für Alterthum und Kunst übertragen wurde. Er widmete auch diesem Institute gewissenhaften Fleiß, und wie er mit Rücksicht auf dasselbe eben damals seine „Grundzüge der griechischen und römischen Literaturgeschichte", die er schon 1816 für seine Vorlesungen bearbeitet hatte, durch Hinzufügung der Kunstgeschichte erweiterte, so sah er nun auch zu einzelnen archäologischen Aufsätzen sich angeregt, und noch 1832 gab er ein Verzeichnis der im Museum aufbewahrten antiken und modernen Bildwerke in Gyps heraus.

Politische Angelegenheiten nahmen ihn nur noch einmal stärker in Anspruch. Als der Freiheitskampf der Griechen sich entzündet hatte, drängte es ihn, der mit so angestrengtem Fleiß im alten Griechenland sich heimisch gemacht hatte, ihnen Unterstützung zuzuführen, die eine Erneuerung griechischen Lebens erwarten ließe. Kaum hatte also die Regierung die Erlaubnis zu offener Thätigkeit für die Griechen gegeben, als er auch mit dem Theologen David Schulz sich verband, einen über ganz Schlesien auszudehnenden philhellenischen Verein zu begründen, und bald gaben ihm, wie er selbst gesagt hat, die Neugriechen fast eben so viel zu thun als die alten Hellenen. — Es ist bezeichnend, daß er es später für die Polen zu keiner Theilnahme hat bringen können.

Seine zart organisirte Natur, obwohl durch regelmäßige Lebensweise behütet und durch Reisen oft wieder erfrischt, ließ doch kein langes Leben erwarten. Schon im J. 1830 traf ihn eine Lähmung, und obwohl durch eine Badekur scheinbar wiederhergestellt, gewann er doch die rechte Kraft und Freudigkeit nicht wieder. Am Anfange des J. 1833 erschütterte ihn der Tod seines Freundes und Collegen Daniel von Cölln auf das tiefste, und kaum hatte er durch zarte Sorge für die Hinterlassenen und durch einen zu Ehren des Verstorbenen niedergeschriebenen biographischen Aufsatz sich wieder in beruhigtere Stimmung versetzt, als ihn selbst, noch immer unerwartet für viele, ein jäher Tod am 11. März hinwegnahm. Neben Cöllns Grabe öffnete sich nun das seine.

H. Kämmel.

Patronat, s. Anstellung, Besetzungsrecht.

Pause. Das ist ursprünglich ein musikalischer Ausdruck und bezeichnet eine bestimmte Zeit des Schweigens (*παῦσις* das Aufhören, das Endigen, Ende). Im Schulleben bedeutet das Wort die zeitweilige Unterbrechung der Lehr- und Lernarbeit durch eine Ruhezeit. Es liegt in diesem technischen Schulausdruck ein anmuthiger Humor. Er erinnert einerseits an die alten „Cantoren", die ihre musikalischen An-

schauungen auch auf das prosaische Schulleben übertrugen und die Schulstunden sich gewißermaßen zu Tonstücken verklärten, da Tönen und Schweigen in richtiger Abwechselung einzutreten habe; aber eine solche Pause ist zugleich der Wirkung nach so ziemlich das Gegentheil ihres Namens; denn mit ihr wird gerade dem freien Mundspiel des jungen Chors das Signal gegeben. Doch halten wir fest an der Grundbedeutung: Unterbrechung, Aussetzung der regelmäßigen Schulthätigkeit. Sie kann eintreten bald in kürzeren, bald in längeren Zwischenräumen, die sich hinwiederum nach dem Bedürfnisse der Kinder und zugleich auch der Lehrer bestimmen. Sehen wir zuerst auf das Bedürfnis der zu bildenden Jugend; denn dieses steht billig in erster Linie. Da handelt es sich denn nicht sowohl darum, daß in die zu beschulende Jugend nur recht viel Wissensstoff eingeführt und dazu jede Minute ausgenützt werde, sondern vor allem darum, daß sich dieser Wissensstoff derselben in Geist und Gemüth anlege und ihrem geistigen und sittlichen Menschen wahrhaft zu Nahrung und Wachsthum gedeihe. Dazu gehört aber Thun und Ruhn, beziehungsweise Thun- und Ruhenlassen in richtiger Abwechselung. Die Nahrung will innerlich aufgenommen, verdaut, verarbeitet, dem innern Menschen assimilirt werden, und dazu muß man dem jugendlichen Geiste Zeit lassen. Schnelles Essen gedeiht selbst dem Leibe nicht, und jenes zeitgeizige Hineinjagen der Speisen, wie es sich am Wirthstische des Yankee findet, als das Gegentheil deutscher Tischgemüthlichkeit, straft sich auch an Magen und Gesundheit; die handgreiflichere Ernährung des Leibes gibt uns Winke für die feinere des jungen Geistes. Den kleineren und größeren Absätzen während und nach der leiblichen Mahlzeit, welche diese selbst erst gedeihlich machen, entsprechen die Pausen im Geschäfte des Unterrichts.

Während des Unterrichts ist gespannte Aufmerksamkeit eine Grundbedingung, auf die der Lehrer zu dringen hat. Aug, Ohr, die ganze Seele des Schülers ist auf den Lehrer und das, was er sagt oder treiben läßt, gerichtet. Mit dieser Forderung gespannter Aufmerksamkeit kann es der Lehrer nicht streng genug nehmen, und je mehr es ihm gelingt, das Spannende von dem Gegenstande selbst ausgehen zu lassen, für diesen selbst die höchste Theilnahme bei den Kindern zu gewinnen, desto besser. Das bloße Commando: Merkt auf! ist an sich eben doch nur ein dürrer Gesetzesstab. Aber je gespannter die Aufmerksamkeit, je appetitvoller der geistige Genuß, je lebhafter die Aneignung des dargebotenen Nahrungsstoffes, desto nöthiger wird es, zwischenhinein Pausen eintreten zu lassen, damit sich die Kraft etwas verruhe und zu neuer Anstrengung sammle. Oder — um noch einmal auf das Heimathgebiet der Pause zurückzukommen — man singt oder geigt und pfeift nicht in einem fort, und wir finden es ergötzlich, wenn ein Stabsofficier auf der Wachtparade zu einigen pausirenden Hoboisten hintrat und sie mit strafendem Tone fragte: Warum blasen Sie nicht? — In der schönen Abwechselung von Tönen und Schweigen, jedes zu seiner Zeit, besteht eben einer von den Reizen der Musik. (Vgl. Art. Erholung S. 167 ꝛc.)

Pausen sind also unentbehrlich; sie sind auch nichts weniger als verlorne Zeit, sondern dienen, richtig angebracht, ganz wesentlich zum Gedeihen des Unterrichts. — Es ist einer von den zufälligen Vortheilen, den der Massenunterricht vor dem Einzelunterricht bietet, daß er eben durch die größere Anzahl der Schüler, die Verschiedenheit ihrer Kräfte und Bedürfnisse und sittlichen Stellung von selbst während des Unterrichts allerlei kleine natürliche Pausen herbeiführt. Während z. B. einzelne Schüler durch Fragen, Wiederholung des Gesagten, durch Hersagen des Memorirten, durch Operiren an einem sprachlichen Satze, einer mathematischen Aufgabe in Anspruch genommen sind, lassen die übrigen naturgemäß innerlich ein wenig nach, verhalten sich mehr beobachtend, beurtheilend, als hervorbringend und gestaltend. Das sind Pausen während des Unterrichts, wie sie sich von selbst ergeben. Aber abgesehen davon bedarf auch der Massenunterricht, und das um so mehr je spannender er ertheilt wird,

seine ausdrücklich gegebenen Pausen. Beginnen wir mit den kürzesten, mit den Pausen nach Minuten, und schreiten zu Pausen von Tagen und Wochen fort.

1. Pause von etlichen Minuten. Sie wird zum Bedürfnis bei jüngeren Kindern etwa bis zum 10. Jahre. Für sie ist schon eine Stunde unausgesetzten Aufmerkens zu viel. Wo nicht schon durch den Lehrplan selbst der Unterricht in kürzere Räume zerlegt ist, da wird ein „Rührt euch!“ von zwei bis drei Minuten, oder wenigstens in der Art der Thätigkeit etwa durch Einmischung einer sich bietenden Geschichte oder durch Singen von einem oder einigen Versen eines passenden Liedleins oder durch einige körperliche Reck- und Streckübungen den Lehrer mit erneuter Aufmerksamkeit belohnen.

2. Pause nach Verfluß einer Stunde. Eine solche wird auch bei älteren Kindern als die vorgenannten Bedürfnis. Sie nehme etwa 5 Minuten ein. Zum Theil wird sie durch den nöthig werdenden Wechsel des Lernmaterials ausgefüllt, zum Theil mag sie von den Kindern in freierer Regung auf dem Platze und in gemäßigter Unterhaltung unter einander verwerthet werden. Der Ruf „Achtung!“ mit dem der Lehrer das Ende der Pause ankündigt und auf den neuen Gegenstand vorbereitet, kann dann mit um so mehr Recht unbedingte Berücksichtigung fordern im Schweigen wie in der nöthigen straffen Haltung an Leib, Händen und Füßen. Wer der Stille während des Unterrichts den gebührenden Werth beilegt, wird namentlich auch die Beherrschung der letzteren, das geräuschlose Hin- und Hersetzen der Füße nicht außer Acht lassen, je und je auch einmal durch ein kurzes Exercitium die Möglichkeit einer solchen geräuschlosen Bewegung praktisch beweisen und die sittliche Berechtigung zu diesem im Schulinteresse gebotenen Zwange mit etwa 5 Minuten Ruhezeit nicht zu theuer erkaufen. In Schulen, wo es während des Unterrichts beständig rauscht und scharrt (wozu weiter nichts gehört, als daß nur eben immer ein entsprechender Bruchtheil der Schüler von seinem vermeintlich natürlichen Rechte, die Füße zurecht zu richten, in achtlosem Scharren Gebrauch macht), ist selten ein rechter Segen; es fehlt eben die mit der gespannten Aufmerksamkeit unerläßlich zu verbindende Stille. Das Wort des Lehrers fällt ganz anders in die gesammelten Gemüther der Kinder, als wenn es von solch zufälligem Geräusche mehr oder weniger verdeckt wird. Manche Lehrer gewöhnen sich an dieses Geräusch, wie man das Klappern einer Mühle gewohnt, und hören es nicht mehr, sicherlich zum Schaden der Schule. Damit man zur Zeit absolute Stille und stramme Haltung fordern könne, darf man die junge Natur nicht überfordern, und darum auch bei älteren Schülern nach jeder Lehrstunde eine Pause von etwa 5 Minuten.

3. Pause von einer Viertelstunde: die Zwischenviertelstunde. Zu den Rücksichten auf die Seelenkräfte der Kinder kommen auch Rücksichten auf ihren Leib. Theils gewiße natürliche Bedürfnisse im engeren Sinne des Wortes, theils das Bedürfnis einiger Nahrung, namentlich der Bewegung und der freien Luft, gebieten in der Mitte der Schulzeit eine etwas größere Pause von wenigstens zweimal 5, am besten dreimal 5 Minuten.*) Schreiber dieses genoß auf dem Gymnasium, das ihn

*) Gegen die Ausfüllung dieser Pause mit sogenannten Freiübungen vergl. d. Art. Körperliche Erziehung S. 99. Diese Viertelstunde sei den Schülern wirklich frei gegeben, damit sie sich darin nach Herzenslust tummeln können, was noch nicht gleichbedeutend mit Toben ist, und der Schulvorstand gewinne es über sich, auch ein bischen Lärmen in dieser Zeit zu ertragen, wenn auch je und je ein Vorübergehender, der nicht die einzelnen beobachtet, sondern nur das Getöse des ganzen Schwarmes hört, die Nase darüber rümpfen sollte. Aber freilich, ein wichtiges Erfordernis dazu (a. a. O. S. 92) — der geräumige Spielplatz mit reiner Luft! Da müßen die deutschen Schulmänner großentheils fast mit Neid nach den grünen Rasenplätzen und bedeckten Spielhallen neben den Schulgebäuden hinüberblicken, durch welche der praktische Engländer seine Sorge auch für das leibliche Wohl der Knaben zu bethätigen pflegt. Es ist unglaublich, wie wenig Rücksicht die neuere Zeit besonders in größeren Städten auf solche Bedürfnisse nimmt. D. Red.

gebildet, nach jedem Stundenschlage seine „Zwischenviertelstunde", und es ist auch so etwas ehrliches gelernt worden. Gewiße kleine schwäbische Lateiner haben die in ihrer Anstalt gewöhnliche Zwischenviertelstunde, die man nach württembergischem Brauch Interstitium nannte, ihr menschliches Denkrecht bei dem ihnen etymologisch unklaren Worte bethätigend, frisch weg „Unterstützium" genannt. Die wunderlichen Lateiner haben damit geweissagt. Geize man nicht ängstlich mit solchen Zeiten der Ruhe; sie unterstützen sicherlich den Zweck der Schule, ja sie schreiten nach gutem altem Schulbrauche mit Recht

4. zur Pause von halben Schultagen fort. Solche größere Pausen traten in den meisten Schulanstalten je am Mittwoch und Samstag (da und dort Dienstag und Donnerstag) ein. Die neuere Zeit hat in ihrer ungeduldigen Hast und unter dem Drängen des Zeitgeistes auf Vervielfachung der Lehrgegenstände sich mehrfach versucht gefühlt, Hand an die zwei freien Nachmittage der Woche zu legen. Die vielen als nöthig erachteten Lehrfächer wollen sich in dem bisherigen Rahmen der Schulzeit nicht mehr unterbringen lassen, die Ueberbürdung einzelner Tage scheut man mit Recht, so fährt man denn auf die zwei Freinachmittage als auf grüne Weide zu, gewiß zum Schaden der Jugend. Höchstens kann dies soweit gerechtfertigt werden, als es sich um Lehrfächer facultativer Art handelt, z. B. um Zeichnen, Instrumentalmusik u. dgl. Wo besondere Lust oder Begabung oder sonst private Gründe zur Theilnahme an einem solchen Unterrichte treiben, da fällt derselbe in das Gebiet der freiwilligen Thätigkeit und gerade dieser sollen die Freinachmittage zu gute kommen. Die Möglichkeit, sich, vom Joche der berufsmäßigen Arbeit frei, dem Triebe der eigenen Natur überlassen zu können, sei es in Lieblingsbeschäftigungen, sei es im Genusse des Familien- oder überhaupt geselligen Lebens oder der freien Luft und Natur, oder der kräftigen Bewegung durch größere Spaziergänge, Pflege von Naturaliensammlungen, sei es im Winter im Genusse der Schnee- und Eisesfreuden, — diese Möglichkeit, dem eigenen Genius zu folgen, hat einen nicht unbedeutenden Einfluß auf die gesunde, kräftige Entwicklung des Charakters. Geht es beständig im Kreise der Schularbeit fort, so mag vielleicht extensive ein Gewinn nachzurechnen sein, ob aber dadurch der geistige und sittliche Vermögensstand wirklich wächst, ist noch sehr, — oder vielmehr bei so vielen innerlich und sittlich erlahmten Zöglingen solcher Treibanstalten kaum noch die Frage. Das geistlich-sittliche Wachsthum läßt sich nun einmal nicht ungestraft übertreiben, so wenig als das leibliche. (Vergl. Art. Aufgaben S. 288.)

5. Pause von je einem ganzen Tag. An vielen Schulen hat der Tag vor einem hohen Kirchenfeste Freirecht, eine billige Rücksicht auf die Kirche und den Kreis ihres Lebens. Daß die katholische Kirche, die mit einer größeren Zahl von Feiertagen die Berufsarbeit ihrer Glieder unterbricht, auch auf die niedern und höheren Schulanstalten ihren Einfluß übt, ist natürlich. Unter den evangelischen Ländern ist aber wohl Württemberg das einzige, das in 10 Apostel- und zwei auf die Schrift gründenden Mariatagen der Schule noch ein Dutzend weitere Vacanztage erhalten hat. Wer das Behagen beobachtet hat, mit dem Schüler und Lehrer solch einen roth gedruckten Freund im Kalender betrachten, absonderlich, wenn er sich an einen Sonntag anreiht, oder das Bedauern, wenn etwa ein solcher Glücksstern durch ungünstige Constellation im Sonntag untergeht, der könnte kaum diese weiteren Tagespausen wegwünschen, ohne sich einer Barbarei schuldig zu fühlen. Das sind namentlich die Tage für heimatliche Besuche der Externen, für größere Ausflüge, Turnfahrten u. dgl. Ein guter Württemberger, und wäre er der wärmste Schulfreund, würde sich diese seine Feiertage nicht leicht nehmen lassen.

Noch bedenklicher wird ein Geizen um die Pause, wenn es sich auch auf den Tag überträgt, der vom Schöpfer und Herrn des Menschen selbst als regelmäßige Pause in das Berufsleben desselben gesetzt ist, nämlich den Sonntag. Auch für das Leben der Schule besteht die Sonntagsordnung. Es ist bezeichnend für das unruhige und

glaubenslose Treiben unserer Zeit, daß sie sich mit den sechs Arbeitstagen der Woche nicht begnügend, ihre Hand auch nach dem Sonntag ausstreckt und ihn für ihre weltlichen Zwecke auszubeuten sucht. Wir reden hier nicht von den alten „Sonntagsschulen" für die der Werktagsschule entlassenen jungen Leute, die mit der Hauptbestimmung, den Erwerb der Werktagsschule möglichst zu erhalten, in das Capitel der Nothanstalten zu setzen sind, auch nicht von solchen Sonntagsschulen, wie sie das Bedürfnis großer Städte, oder der Mangel des Schulzwangs z. B. in England und Nordamerika ins Leben gerufen hat. Nein, es gilt hier denjenigen Sonntagsschulen, welche sich die Förderung industrieller Zwecke zum Ziele setzen. Große und kleine Städte wetteifern gegenwärtig unter dem Beifallnicken der Cultministerien und Oberschulbehörden mit einander um die Ehre, die männliche Jugend im Zeichnen, in Mathematik und anderen für die industrielle Thätigkeit wichtigen Künsten und Fertigkeiten am Sonntag in Anspruch zu nehmen. Am frühen Morgen beginnt schon das werktägliche Treiben. Geht es gut, so wird wenigstens die Kirchenzeit ausgespart; da und dort fährt man aber auch über diese mit der Meßschnur hin und macht tabula rasa für den Bau des Industrietempels. Es ist hier nicht der Ort, näher auf diesen Gegenstand einzugehen; aber der Schaden, den man mit diesem bei aller Zeitgemäßheit so sehr zeitwidrigen Treiben der männlichen Jugend und in ihr dem Volke schlägt, ist tief und unabsehbar. Die Geringschätzung des Sonntags, der Kirche, des göttlichen Wortes, die Beurtheilung aller Dinge nach dem gemeinen Maaßstabe der äußerlichen Nützlichkeit und Rentabilität, diese ausschließliche Pflege des Diesseitslebens muß den Sinn unserer künftigen höheren und niederen Gewerbsleute von früh an abstumpfen für tieferes Geistes- und Gemüthsleben; sie werden zur Sonntagsentheiligung recht eigentlich gezogen, gewöhnt; Zug und Gewohnheit der Jugend aber wird sie, wo nicht besonders günstige Bedingungen eintreten, in ihre späteren bürgerlichen Stellungen begleiten und dies läßt in eine immer allgemeinere Entwöhnung von Kirche, Gottesdienst und geistlichen Interessen überhaupt hinausschauen. Für die Zwecke der Industrie müßen die sechs Werktage ausreichen, und sie würden es auch, sobald man nur wollte. Diese Sonntagsgewerbschulen sind der baare Fluch für das Volk, und es gehört die ganze Blindheit des irdischen Sinnes dazu, durch diese glänzende Blüte des industriellen Fortschritts sich täuschen zu lassen und den Wurm, der an der Wurzel des wahren Volkswohles nagt, nicht zu erkennen und zu zertreten.

Man wende ja nicht ein: Die Beschäftigung mit Zeichnen und anderen für das Gewerbsleben vorbildenden Künsten und Wissenschaften ist doch schön und nützlich und besser als Sonntagsmüßiggang. Als ob die jungen Leute nothwendig müßiggehen müßten und als ob nicht ein wesentlicher Unterschied wäre, ob ein junger Mensch eine schöne Kunst, wie etwa Zeichnen, als Gegenstand freien Wohlgefallens, als Liebhaberei und somit als Erholung, oder mit der Absicht auf industriellen Gewinn triebe! Das Gymnasium in Ansbach hat z. B. jeden Sonntag Nachmittags freiwilligen Schülern Gelegenheit gegeben, sich im Zeichnen und in Orchestermusik zu üben, und Schreiber dieses hat von beidem mit Freuden Gebrauch gemacht. Aber das war Erholung in freier Wahl, ohne irgend eine industrielle Perspective, so sonntagsmäßig als nur immer ein Spaziergang ins Grüne. Solche Anstalten für angemessene Sonntagsbeschäftigung ließen wir uns gerne gefallen, und für solche könnten auch christliche Lehrer mit gutem Gewissen Zeit und Kräfte opfern. Wie aber Lehrer, — wir reden natürlich nur von solchen, die ein christliches Gewissen haben — es über sich gewinnen können, den besten Theil ihres Sonntags dem Moloch der Industrie in der Sonntagsgewerbeschule zu opfern, sich ihre eigene Sonntagsruhe zu rauben und so von der Schmarotzerpflanze die für die tüchtige Führung des Lehramtes in der Woche nöthige frische Kraft aussaugen zu lassen, ist uns schwer begreiflich. [Der Beweggrund wird oft genug in der ökonomischen Lage derselben zu suchen sein. D. Red.] Möchten doch tiefer schauende Leiter unserer Anstalten für Jugendbildung auch auf den industriellen Gebieten unserer Jugend die

edle Sonntagspause wahren, oder wieder schenken, ehe die jungen Seelen vollends in dem Tag für Tag fortgehenden Treiben von Erwerbsarbeit vollends allen Gemüthsaufschwung, alle Poesie des Lebens verlieren und der innern Gemeinheit und Rohheit verfallen! Bereits treten die Früchte dieser Sonntagssünde da und dort merklich zu Tage. *)

Eine sechste Art von Schulpause wird durch die Schulferien (Vacanzen) gebildet, die sich auf mehrere Wochen erstreckt. Die Ferien sind seit Anaxagoras, dem Philosophen, der für die Jugend von Lampsakos kraft letzten Willens sich je von seinem Sterbetage an einen Vacanz- und Spielmonat ausbat, die Freude aller Schüler und Schülerinnen, groß und klein, gewesen. Auch diese größeren Ruhezeiten sind für die Jugend, obwohl in ihnen gar manches erlernte mehr oder weniger zurücktritt, darum nicht verloren. Nur hat alles Maß und Ziel. Die Schulen Württembergs genießen im ganzen 6 Wochen Ferien, die man sich an den höheren, je nach den Umständen, in zwei ungleiche Hälften zerlegt, meist von 4 und 2 Wochen, während die Ferien der Volksschule mit den Erntegeschäften parallel gehen. Ueber 4 Wochen an einem Stück sollte keine Vacanz dauern, besser nur drei. Eine Pause von 8 Wochen, wie z. B. die bayrischen Gymnasien genießen, ist entschieden nicht im Interesse der Schüler angeordnet, sondern wohl mehr im Interesse der Lehrer, aber schwerlich mit Recht. Wir verweisen im übrigen auf den Art. Ferien S. 365 ꝛc. und bemerken hier nur, daß die Verantwortung für diese Wochenpausen, wie für die Tagespausen den Eltern zufällt.

Als siebente Art von Pause könnte noch die gesammte Zeit aufgefaßt werden, welche die Schulzeit, wie der homerische Okeanos das feste Land, umfließt und umsäumt. Der Morgen vor, der Abend nach, der Mittag zwischen derselben, sammt der Nacht, da alles bewußte Leben im Schlafe pausirt. Wir beschränken uns hier auf eine Bemerkung über die Zeit des Schulanfangs. Die Schulzeit beginnt an einem großen Theil der Gymnasien und anderer höheren Schulen Winters und Sommers Morgens 8 Uhr. Das ist eine sehr wohlbemessene Einrichtung, von der man sich sehr mit Unrecht da und dort durch Zeitgeiz, manchmal auch durch den vermeintlichen Vorzug der früheren Vormittagsstunde vor der späteren hat ablocken lassen, um während des Sommers mit der 7. Stunde zu beginnen.

So ist es gegenwärtig auch in Württemberg wohl überall in den höheren Schulen der Fall. Wir achten diesen früheren Anfang eher für Schaden als für Gewinn. Die Stunde von 11 bis 12 Uhr ist, das Sommerwetter von Ostern bis Herbst durchschnittlich genommen, nicht weniger werth als die von 7 bis 8 Uhr. Fleißigen Schülern wird aber durch die Bevorzugung der letzteren die Aurora musis amica verkürzt, und sollte auch von den meisten Schülern bei dem Schulanfang um 8 Uhr eine Stunde länger geschlafen werden, so ist der Schlaf etwa bis 6 Uhr für viele, besonders jüngere Kinder kein Schade, sondern Gewinn. Was uns aber namentlich den Anfang der Sommerschule um 7 Uhr bedenklich erscheinen läßt, ist der Umstand, daß das Familienleben dadurch beeinträchtigt wird. Entweder die Schulglocke wird maßgebend für die ganze Familie des Schülers, und ihre Haus- und Lebensordnung verfrüht sich um eine Stunde, dann gienge noch alles gut, oder die Hausordnung kann der Schulglocke nicht nachkommen aus Gründen, die bald in, bald außer dem Hause liegen. Gesundheitsumstände, jüngere Geschwister, Bäcker und Milcherin legen oft ein Veto ein. Da schlingt denn der Schüler in der Hast sein Frühstück für sich hinein und jagt der Schule zu, kaum daß es für Vater und Mutter zu einem Morgen- und Abschiedsgruße reicht. So kommt er um das erste Zusammensein mit Eltern und Geschwistern und um den gemüthlichen Genuß und Vortheil desselben. Noch schwerer fällt es aber in die Wagschale, wenn der Schüler einem christlichen Hause angehört, das seinen Morgen mit

*) Vergl. d. Art. Gewerbliche Fortbildungsschulen S. 867. 882. Die Sache hat ihre zwei Seiten. Dafür ist jedenfalls zu sorgen, daß die jungen Leute die Kirche besuchen können und die Unterrichtszeit nicht zu weit ausgedehnt wird. D. R.

einer gemeinschaftlichen Andacht zu heiligen gewohnt ist. Da muß oft die Morgenandacht um des drängenden Schülers willen übereilt, oft mit demselben nur schnell besonders gebetet werden, wenn er nicht gar aus Furcht vor einer Spätlingsnote ohne Morgenandacht fortrennt. Jedenfalls geht die ruhige Sammlung des Gemüths nicht selten für Jung und Alt verloren. Hat der Schüler gar einen weiten Schulweg, wie unsere höhere Lehranstalten ihr Gebiet oft noch weit in die Runde erstrecken, so steigert sich noch diese Noth. Schreiber dieses redet aus jahrelanger oft höchst peinlicher Erfahrung. Wo kein inniges christliches Familienleben besteht, wird dieser Uebelstand weniger empfunden; aber gerade die besseren Familien werden durch diese frühere Anfangsstunde für sich und in ihren Kindern beeinträchtigt. Ja, wenn nur unsere höheren Schulen für diesen durch ihr Drängen veranlaßten Ausfall einen Ersatz böten! Das ist aber leider wohl nur selten der Fall. — Unser Ceterum censeo ist in dieser Beziehung: Schule nie vor 8 Uhr begonnen! —*)

Bei der Volksschule und namentlich auf dem Lande drängt Noth oder auch gemeiner Erwerbsgeist im Sommer auf möglichst frühen Anfang der Schule und steigert denselben oft auf 6, ja manchmal — horribile dictu — auf 5 Uhr hinauf, damit nur das fatale Schulhindernis bald beseitigt sei. Im Winter rückt man dann häufig aus demselben Grunde die Nachmittagsschule so dicht an die Morgenschule, daß manchmal nur eine Stunde zwischen beiden bleibt zum Mittagessen und Verschnaufen. Die Schule sollte solchem Ansinnen des grob irdischen Sinnes gegenüber ihr gutes Recht und ihre Pflicht gegen das geistig-sittliche und leibliche Wohl der Kinder ernstlich wahren, die Lehrer selbst sollten auf solche ungebührliche Zumuthung nicht eingehen und die Schulaufseher sie dagegen in Schutz nehmen. Die Würde ihres Amtes sowohl als die Rücksicht auf ihre eigene Gesundheit berechtigt sie zu einem Proteste dagegen.

Vergegenwärtigen wir uns nun noch den Lehrer der Pause gegenüber. Auch er bedarf der Pause um seiner selbst willen. Auch seine Kraft ist keine unendliche. Bei zarten und schwächlichen Organismen ist das von selbst klar; aber auch kräftige, zum Pochen angelegte Naturen werden wohl thun, mit ihrer Kraft haushälterisch umzugehen; denn ernstes, angelegentliches Unterrichten der Jugend ist keine kleine Arbeit.

Die Pause Nr. 1 zwischen einer einzelnen Stunde mag der Lehrer für sich entbehren, aber schon Nr. 2 nach jeder Lehrstunde wird ihm wohlthun, daß der Geist von der bisherigen Anstrengung ein wenig raste und für die neue sich rüste. Nicht minder mag man ihm auch die Pause Nr. 3 (Zwischenviertelstunde) aus gleichem Grunde gönnen, und das um so mehr, je ernster und gesammelter er des Unterrichts gewartet hat. Aber hier erhebt sich eine Collision zwischen den Interessen des Lehrers und der Schüler. Jener möchte wohl die Pause ungeschmälert für sich haben; aber die unbeaufsichtigten Kinder! Denn meistens ist kein besonderer Aufseher für diese Zeit vorhanden. Ein treuer Lehrer kann seine Kinder nicht ganz vom Herzen, aus den Augen lassen, und diese sollten, wenn sich der Lehrer auch nicht ganz für die Aufsicht, für die Pflege ihrer Freithätigkeit opfert, doch wenigstens nie sicher sein, daß nicht das Auge eines Lehrers nach ihnen sähe. Jedenfalls sind die Kinder während solcher zur Schulzeit gehörenden Pausen auch in der vollen Verantwortlichkeit der Schule. Ein Lehrer mit treuem Herzen wird zudem auch in der Freizeit gerne bei den Kindern sein. Er lernt da manches an ihnen kennen, was ihm während der strafferen Haltung der Schularbeit verborgen bleibt. Manche Verstimmung, welche diese herbeigeführt, löst sich unter dem freien, harmlosen Tummeln der Kinder. Hier tritt Art und Wesen derselben oft merkwürdig hervor; der Spielplatz classificirt oft ganz anders als die Schulbank, und es blickt gar manchmal hier schon der Unterschied zwischen bloßen Schulköpfen und praktischen Charakteren hindurch. (Vgl. den Art. Ordnung S. 592. D. Red.)

Wie mit Pause 4 verhält es sich auch mit 5, 6 u. 7. Sind die Schulthüren ge-

*) Vergl. d. Art. Lectionsplan S. 183. D. Red.

schlossen, sind die Schüler zu den Ihrigen zurückgekehrt, so hört auch jede directe Verantwortung der Schule für sie auf und ruht auf diesen allein. Besonders ist die Ferienpause auch für den Lehrer von großem Werthe. Wer je selbst beobachtet hat, wie ihm die Schularbeit gegen Ende eines größeren Schulabschnittes und am Anfang eines neuen nach der Erholungszeit einer Vacanz von statten gegangen, der wird gefunden haben, daß auch für den Lehrer die vergönnte Ruhe nichts weniger als überflüssig sei. Ist's doch, als ob die am Ende eines Schuljahres nur spärlich fließenden Geisteswasser sich in der Vacanz wieder gesammelt hätten, um nun frisch und reichlich zu sprudeln. Dabei kann der Lehrer aller Sorgen um seine liebe Jugend mit Fug und Recht sich entschlagen, wenn er sie auch in der Zeit der Trennung von ihnen auf liebendem und betendem Herzen fortträgt. Nur eines ist, wodurch er in die größeren Pausen der Schule hineinwirken kann, nämlich entsprechende Aufgaben für dieselben. In Beziehung auf die Ferienaufgaben ist unsere unmaßgebliche Meinung: Keine, höchstens einiges zum Memoriren und Winke zur Selbstbeschäftigung. Die Schüler sollen ruhen. Ihre Verhältnisse sind zudem während der Vacanz nicht gleich; die genaue Controle über die Ferienarbeiten ist schwierig; ohne solche aber haben sie wenig Werth. Vgl. d. Art. Aufgaben S. 288 ff. und Ferien S. 365 ff. Anders steht es mit der Pause Nr. 7. Hier sind Aufgaben auch für die Zeit außer der Schule unerläßlich. Die Schule beansprucht einen Theil der Morgen- und Abendzeit für Vor- und Nacharbeiten, und das in einem mit dem Alter und der Kraftentwicklung steigenden Maße. Wir möchten hier nur unsererseits betonen, einmal, daß dem Schüler Raum zur Entwicklung seines individuellen Lebens und zur Theilnahme am Leben seiner Familie verbleibe. Nichts peinlicher, als wenn die Kinder infolge zu vieler und großer Hausaufgaben auch im elterlichen Hause gewissermaßen isolirt sind. Dann ist es wohl der Mühe werth, das Recht des Sonntags zu wahren, auf den von rücksichtslosen und für die Angelegenheiten der Kirche und des religiösen Lebens gleichgültigen Lehrern nicht selten die Hauptaufgaben für die Schule gerichtet werden. Der Schüler muß bei gehörigem Fleiße mit seinen Aufgaben am Samstage fertig werden und am Sonntage mit gutem Gewissen sagen können; „à demain les affaires!“ **V. Strebel.**

Pedanterei, Pedantismus ist Wesen und Art eines Pedanten. Aber was ist ein Pedant? — Das Wort ist nach seiner Abstammung nicht ganz klar. Döderlein, der bekannte Philolog und Schulmann, hat dem Schulpedantismus eine Lobrede gehalten (Oeff. Reden S. 71 f.); er gesteht aber, die sprachliche Heimat des Pedanten nicht angeben zu können. Er nennt das Wort ein räthselhaftes.*) Am meisten leuchtet die Ableitung von, oder wenigstens die Verwandtschaft mit Pedaneus ein, die sich in Meyers Conversationslexikon findet. Pedaneus heißt eigentlich ein Mensch, der nur einen Schuh hoch ist, ein Kniehoch. In der römischen Rechtssprache bezeichnete man damit einen niederen Richter, der nur mit Untersuchung kleiner oder kleinlicher Dinge zu thun hatte, was man Bagatellsachen, Bagatellprocesse nennt. Halten wir diesen Grundbegriff fest, so wäre der Pedant etwa ein Kleinigkeitskrämer, und tragen wir den Unterschied von groß und klein auch auf Wesen und Form über, so käme es mit der Pedanterei zugleich auf das hinaus, was man Formenreiterei, Schulfuchserei zu nennen pflegt. Montaigne widmet in seinen Essais diesem Gegenstand ein ganzes Capitel (c. 24: du pedantisme). Er faßt aber den Pedanten vorzugsweise nur als unpraktischen Gelehrten, die Pedanterei als todtes Wissen, als unfruchtbare Gelehrsamkeit. Sie ist ihm das wesenlose Wissen des Sophisten. Seine Pedanten „arbeiten nur, um ihr Gedächtnis anzufüllen, und lassen Verstand und Gewissen leer“. Sie sind ihm „den Vögeln gleich, die manchmal auf ein Körnlein ausfliegen und dasselbe,

*) Diez (Wörterb. d. rom. Sprachen) leitet das Wort vom italienischen il pedante, Participe von pedare (παιδεύειν), ab, welches früher, wie im Piemontesischen noch jetzt, Hofmeister, Erzieher bedeutete. D. Red.

ohne es selbst zu kosten, im Schnabel ihren Jungen zur Aetzung bringen". Er zieht ein Wort des Euripides an: „Ich hasse den Sophisten (Weisling), der für sich selbst nicht weise ist", und des Ennius: „das sei eine eitle Weisheit, die dem Weisen selbst keinen Nutzen bringen könne". (Cic. Offic. III. 15.) Man „muß die Weisheit nicht nur erwerben, sondern auch genießen" u. s. w. — Wir können diesen Begriff des geistvollen Mannes von Pedantismus angesichts des heutigen Sprachgebrauchs nicht für erschöpfend gelten lassen. Er ist nur zur Hälfte richtig, insoweit allerdings die Pedanterei einem bloßen Formalismus huldigt auf Kosten des Wesens einer Sache. Aber wir müßen diesem Aeußerlichkeitsgeist auch den Kleinlichkeitssinn beifügen, der das Unwesentliche als die Hauptsache nimmt und somit die richtige natürliche Ordnung verkehrt.

Dieser Kleinlichkeits- und Aeußerlichkeitssinn des Pedanten findet sein Feld der Bethätigung auf den verschiedensten Gebieten des menschlichen Lebens. Er ist ein „Ueberall bin ich zu Hause". Sein Waizen blüht, wo man irgend ein Geschäft, ein Thun kleinlich und geistlos auffaßt und betreibt. Und wo wäre das nicht möglich? Es giebt Ordnungspedanten, Reinlichkeitspedanten, Frömmigkeitspedanten, Rechts-, Kunst-, Wissenschafts-, Mode-, Mäßigkeits-, Sammelpedanten. Das Haus wie der Markt, der Bauernhof wie der Edelhof, die Kanzlei wie der Gesellschaftssalon sind dafür zugänglich. Der fürstliche Hof, der militärische Exercirplatz, die Studirstube des Gelehrten, namentlich des Sprachgelehrten, und ganz besonders die Schule von der Dorfschulstube bis zum akademischen Hörsaale hinauf stellen da ihr Contingent.

Es ist bemerkenswerth, daß alle die Bestimmungswörter, welche die Species der Pedanterei näher angeben, lauter an sich gute Dinge bezeichnen. Man wird nie hören von Unordnungs-, Unreinlichkeits-, Unwissenheits-, Dummheitspedanten, von Sparsamkeits-, von Tugendpedanten schon, aber sicherlich nie von Geiz-, von Lasterpedanten. Dadurch dürfte sich auf den ersten Anblick Döderleins Behauptung empfehlen: „Pedanterei (er sagt dies zunächst von der Ordnungspedanterei) ist Uebertreibung einer Tugend". Allein kann eine Tugend wirklich übertrieben werden? kann man tugendhafter als tugendhaft, ordentlicher als ordentlich, wahrhaftiger als wahrhaftig sein? Wo die angebliche Uebertreibung anfängt, da leidet die Tugend selbst als solche schon Noth; denn sie ist freie Bethätigung des sittlichen Lebens und thut sich eben nur dann genug, wenn sie ihr Höchstes leistet. Eine Tugend kann somit nicht übertrieben, wohl aber kann sie befangen, getrübt, gebunden, unfrei werden, in einen Mangel, in eine Einseitigkeit umschlagen, da die äußere Form der Tugend bleibt ohne ihren vollen inneren Lebensgehalt, und gerade mit diesem Umschlag in Unfreiheit beginnt.

Pedanterei ist demnach das kleinliche, peinliche, sittlich unfreie Halten über einer an sich guten Sache, Ordnung oder Form, eine Untugend im Kleide der Tugend. Die Form überwuchert die Sache selbst, wie eine Schmarotzerpflanze den Baum. — Wir haben dieses vielleicht etwas hart scheinende Urtheil an einzelnen Erscheinungsformen des Pedantismus zu rechtfertigen. Beginnen wir bei den höchsten Höhen der Gesellschaft, den Staatsmonarchen und endigen, die übrige Pedantenwelt nur eben im Fluge berührend, mit den Schulmonarchen.

Die Stellung des Fürsten in einem Staate macht den Unterthanen, den Dienern eines Hofes oder den Vertretern anderer Staaten gegenüber, eine Reihe von Ordnungen und Formen nöthig. Das Haupt eines Volkes von Millionen kann nicht jedermann nach Belieben mit sich verkehren lassen, wie eine Privatperson. Es wird ein Hofceremoniell nothwendig. Der weise Fürst wird sich in dieses Ceremoniell fügen um seines Berufes willen, so beschwerlich ihm dasselbe auch oft nach seinem persönlichen Wesen fallen mag. Er gehorcht ihm mit Freiheit und handhabt dasselbe eben so frei, wacht darüber, ohne darum die Verfehlung gegen einzelne Bestimmungen der Etikette gleich zu einem Staatsverbrechen zu stempeln. Der fürstliche Pedant aber hängt sich an die Formen dieser Etikette, wie wenn das Wohl des Staates daran hienge. Das

byzantinische Kaiserthum, das spanische Königthum, der Hof Ludwigs XIV. in Frankreich, der wieder für so viele deutsche Fürstenhöfe maßgebend wurde, giebt für diese Hofpedanterei vielfache Belege. Unter einem griechischen Kaiser galt als Hofgesetz, daß, wer in Gegenwart des Kaisers das Schwert entblöße, sterben müße. Ein Höfling rettete den Kaiser auf der Jagd, indem er den desselben Leben bedrohenden Eber mit seinem schnell gezückten Schwerte tödtete. Der Kaiser war gerettet, aber das Hofgesetz war verletzt, und so mußte der Retter sterben. Das ist Hofpedanterei. Der Römer Manlius belohnt den eigenen Sohn, der wider das Verbot einen Zweikampf mit dem herausfordernden Feinde aufnahm und siegreich bestand, erst wegen seiner Tapferkeit und läßt ihn dann hinrichten. Hier denkt niemand an Pedanterei; denn jedermann sieht im Hintergrunde die ernste Nothwendigkeit militärischer Zucht und würdigt darnach die That des den Vater vergessenden Feldherrn. Dieselbe Würdigung würden wir aber hinwiederum z. B. dem Könige Saul versagen, der durch ein unbedachtsames Verbot (1. Sam. 14, 24 ff.) seinem Sohne Jonathan ein ähnliches Schicksal, wie Manlius dem seinigen, zu bereiten im Begriffe stand. Hier repräsentirt das Volk (v. 45) die Freiheit des Urtheils, welche dem im Geiste gebundenen Könige fehlte. — Wie tief dieser Zug zur Pedanterei im menschlichen Gemüthe liegt, mag auch eine neue Nachricht aus Afrika bezeugen. Der englische Reisende und Nilforscher Speke kam im Jahr 1862 in einige ostafrikanische Königreiche, in denen die Hofpedanterei bis ins schauerlichste ausgebildet ist. Das Wahumareich Uganda z. B. ist nach Speke ein Reich der ausgebildetsten Etikette. Das hündische Kriechen zum Könige bei einer Audienz, das Anbeten desselben, das ganze Verhalten vor ihm und den Oberen ist alles aufs genaueste festgesetzt. Wer beim Herankriechen auch nur einen Zoll seines Fußes entblößt, wer eine von des Königs nackt herumstehenden Frauen sieht oder nur zufällig Thron oder Kleider der Majestät berührt, der hat das Leben verwirkt. Wir wenden uns mit Abscheu und Schmerz von solch blutigem Hofpedantismus ab; doch vergessen wir nicht, daß auch der europäischen Hofetikette schon manches Menschenleben geopfert worden ist. Was war es, das z. B. ein älteres Brüderlein Friedrichs des Großen bei seiner Taufe mit Gold und kostbaren Stoffen also schmücken und mit einer goldenen Krone krönen hieß, daß der arme Täufling davon erdrückt wurde? Es war dieselbe Pedanterei, die über den Rücksichten gegen den königlichen Prinzen das Kind mit dem Wasserbade wegschüttete.

Wir gehen nun rasch vorbei an der bunten Schaar von Pedanten, die, wie verschieden auch nach Stand und Verhältnissen, doch alle den gemeinsamen Zug befangener Kleinlichkeit an sich tragen, vorbei an dem Militärpedanten, der wegen eines nicht gleichförmig aufgerollten Lederriemleins den Soldaten füsiliren lassen möchte, vorbei am Gesundheitspedanten, der, wenn er sich zu Tische setzt, jedesmal die Hand aufs Herz legt und erst ein gewißes Tempo der Pulsschläge abwartet, ehe er sich an die Suppe wagt, vorbei am Rechtspedanten, der sich das summum jus summa injuria nicht anfechten läßt, sondern bei der Devise bleibt: Fiat justitia, pereat mundus, vorbei am Sammelpedanten, der tausend Pfund Sterling für die Bleikugel bietet, die Garibaldi im Fuße getragen, vorbei an dem frommen oder vielmehr Frömmigkeitspedanten, der Mücken seiht und Kameele verschluckt, vorbei am philosophischen Pedanten, der mit einigen logischen Formeln und Kategorien alles, was ihm positives vorkommt in Staat und Kirche, in Christenthum und Theologie, niederreitet u. s. w. Wir eilen zu dem g e l e h r t e n Pedanten, der uns dann der Führer in das für unseren Zweck wichtigste Gebiet der Pedanterei, nämlich zur Schulpedanterei sein wird.

Die Pfleger der Wissenschaft, die G e l e h r t e n, sind vor vielen anderen als Pedanten anrüchig. Auf die Ursachen dieser Erscheinung hier einzugehen, verbietet der Raum. Ruhnken weist in seinen Opuscula S. 118 ꝛc. auf manche dieser Ursachen hin und entwirft in seiner Abhandlung de doctore umbratico ein scharf gezeichnetes Bild eines gelehrten Pedanten. Ja er hebt namentlich heraus, wie unter den Gelehrten

sonderlich die Sprachgelehrten, die Humanisten, die Philologen nicht selten mit dem Vitium pedantismi behaftet seien, ein Umstand, der um so wichtiger ist, als gerade sie in der Regel die Lehrer und Bildner der Jugend zu sein berufen sind. Die Lehrer an unseren Gymnasien und Lateinschulen sind meist Männer von humanistischer, von philologischer Bildung, ihr Feld der Thätigkeit ist vorzugsweise die Schule. Und hiemit treten wir nun an den Schulpedanten.

Nirgends fast schleicht sich die Pedanterei leichter ein, als in der Schule, wir mögen dabei an die hohe und niedere Gelehrtenschule oder an die Volksschule denken. Ja selbst der akademische Katheder ist vor diesem vitium nicht sicher. Die Pedanten, welche Jean Paul so ergötzlich zeichnet, sind fast alle dem Stande der Lehrer entnommen: Quintus Fixlein, Fälbel, Stiefel 2c. Der Grund davon ist nicht weit zu suchen; er liegt in der Natur der Schulthätigkeit selbst. Der Lehrer hat es mit Unmündigen zu thun, mit Wesen, die in den Anfängen des menschlichen Wissens, Denkens, Verstehens und Könnens gelehrt und geübt werden sollen. Da gilt es, eine Menge kleiner und kleinster Bestandtheile des Wissens, der Einsicht und Fertigkeit beizubringen. Wie weit muß nicht der Elementarlehrer in der Volksschule, in der Lateinschule heruntersteigen! Da geschieht es nun leicht, daß ein Lehrer den lebendigen Zusammenhang, der auch das Kleinste mit dem Großen, das Unbedeutendste mit dem Bedeutenden, das Jetzige mit dem Zukünftigen verbindet, aus dem Auge verliert und an den Kleinigkeiten, Formen, Aeußerlichkeiten hängen bleibt. Er treibt dann die kleinen äußerlichen Dinge nicht mehr als nothwendige Durchgangspuncte, sondern um ihrer selbst willen, sie, die nur Mittel sind, werden ihm nach und nach Zweck; so wird er ein Kleinigkeitskrämer, ein Pedant, der auch auf höheren Stufen der jugendlichen Entwicklung, wo die eigene geistige Thätigkeit noch mehr sollte in Bewegung gesetzt werden, nur in Formeln kramt, und auf den dann die Schilderung Ruhnkens paßt: „Sie jagen nur auf Worte und zwar mit so jämmerlicher Sorgfalt, daß sie mit ängstlicher Gewissenhaftigkeit zählen, wie oft ein Wort oder eine Redensart bei jedem Schriftsteller vorkomme, sie hängen an der Schale der Worte und kommen auf eitle Fragen: was die Sirenen gewöhnlich gesungen, wie viel Ruderer Ulysses gehabt u. s. w. O über den Kleinigkeitsgeist dieser Schulmeisterlein! (o minutos magistellorum animos!)"

Eine weitere Gefahr droht von Seiten der Eigenthümlichkeit des jungen Geistes in Beziehung auf die Art, wie er geistige Eindrücke aufnimmt und festhält. Diese Eindrücke haften nicht auf einmaliges Sagen. Nur hochbegabte Naturen machen da eine Ausnahme; bei den anderen bedarf es einer vielfachen Wiederholung, bis das Gesagte unverlierbares Eigenthum wird. Das Sprüchwort: repetitio est mater studiorum ist aus dieser Eigenthümlichkeit des jungen Geistes erwachsen. Man muß, besonders bei dem jüngeren Schulalter, gewiße Dinge immer wieder treiben. Aber wo der Lehrer nicht selbst über sich wacht, kann er leicht in einen Gewohnheitsmechanismus gerathen, in einen Alltagsgang, wie ein Müllerpferd, das täglich den gleichen Kreis beschreibt, und der steife, geistlose Pedant, der sein Werk ohne Liebe und Leben treibt, ist fertig. Das Kleine, die äußere Form, das sichere Wissen und Können hat seinen unbestrittenen Werth; aber es liegt nahe, diesen Werth so zu überschätzen, daß man darüber höheres und werthvolleres vergißt. Da kann dem Lehrer der alten Sprachen eine Regel, eine Form so groß und wichtig werden, daß er über jeder Verfehlung dagegen sich wie ein miser Priscianus geberdet. Da steigert man sich nicht selten in einen Eifer und Unmuth, der mit der Sache, welcher er gilt, in keinem Verhältnisse steht. Oder man kommt in ein beständiges Seufzen und Klagen, in ein weinerliches oder mürrisches Wesen, wird, wie Ruhnken citirt: „Difficilis, querulus laudator temporis acti Se puero, und bringt immer wieder das abgedroschene: o tempora! o mores!" So kommt es zu der verdrießlichen, finstern Pedanterei, welche die Jugend nicht versteht und von dieser natürlich noch viel weniger verstanden wird,

welche, statt zum Eifer zu spornen, vielmehr nur den jugendlichen Witz und Humor reizt.

Schlimmer noch ist es, wenn der wortklaubende, steife, geistlose, der sentimentale, seufzende und mürrische Pedant gar in den **Schlagpedanten** übergeht. Schlagpedanten? Werden wir uns da nicht untreu? Oder ist denn Schlagen an sich auch ein gutes Ding? — Sicherlich. Ein Schlag, von verständiger Liebeshand geführt, ist viel werth. „Die Schläge des Liebhabers meinen es recht gut," sagt Salomo (Spr. 27, 6.), und die Ruthe hat bei jüngeren Kindern auch in der Schule ihr Recht. Aber sie richtig handhaben, erfordert viel Umsicht, Liebe und Freiheit des Geistes. Wehe, wo das Holz die Haupttriebkraft in einer Schule wird! Nur Aarons Mandelstab (4. Mos. 17) grünte, blühte und trieb Früchte, die andern elf blieben todte Stecken. So möchte es auch gerathen mit dem Haselstabe, wenn er zum spiritus rector einer Schule wird. Er ist da in der Regel ein Armutszeugnis, das sich der Lehrer selbst in Beziehung auf seine geistig-sittlichen Mittel schreibt, mindestens ein Zeugnis, daß er nicht jene reverentia besitzt, die nach Juvenal dem Knaben gebührt, um von den ihm vielleicht zu Gebote stehenden edleren Mitteln ernstlich Gebrauch zu machen. Es ist im ganzen in dieser Beziehung, der „guten alten Zeit" gegenüber, besser geworden; aber es finden sich auch heute noch da und dort an der Latein- und Real- wie in der Volksschule Lehrer, von denen immer noch das Wort Ruhnkens gilt: „Quis immanem in terga puerorum saeviendi consuetudinem ferat?" Es ist kaum glaublich, wie schon von solchen Schlagpedanten gegen Rücken und Gesäß, gegen Hände und Fingerspitzen der Schüler gewüthet worden ist und da und dort noch wird. Was für schwere, sittliche Verfehlungen, für Lüge, Trotz, Rohheit, Widersetzlichkeit u. s. w. aufgespart werden sollte als ultima ratio, als wirksamstes Zucht-, Sühn- und Heilmittel, das wird gegen Kleinigkeiten, gegen Unachtsamkeit, Flatterhaftigkeit, kindisches Geschwätz u. dgl. nicht selten ins Feld geführt. Man schießt mit Kanonen nach Sperlingen; aber mit was will man dann gegen die Feinde schießen? Solche Schlagharte sind Roßärzte, die auch Menschen und Kindern die gewohnte Arznei und Dosis verabreichen.

Fragen wir nach den **Ursachen** dieser Erscheinung, so sehen wir den Schlagpedanten in verschiedene Species auseinander gehen: den ungeduldigen, den zornmüthigen, den ehrgeizigen, den herzlosen u. s. w. Bei dem Schläger aus Ungeduld oder Zorn ist es halb Gedankenlosigkeit, halb natürliche Schwäche, die ihm den Arm in Bewegung setzt. Gedankenlosigkeit; denn er bedenkt nicht die Schwachheit der jungen Natur, er nimmt das Kind, als wohnte in ihm ein schon gereifter Mannesverstand, und handelt mit ihm als mit seines gleichen, während er doch durch die folgende Vergewaltigung alsbald den großen Abstand zwischen ihm und dem Kinde demonstrirt. Er stellt uns das Bild eines Riesen vor Augen, der an dem Zwerge zum Ritter wird. Die Verfehlungen der Jugend sollten ja mehr pathologisch behandelt werden. Wo wird aber je ein Arzt über der Krankheit seines Patienten sich ereifern und erbosen? — Oder es ist Schwäche, die nicht an sich zu halten, sich nicht zu überwinden weiß, sondern im Triebe der Leidenschaft losfährt. Da steht dann Schwäche gegen Schwäche, der schwache Lehrer in der Scheingestalt der Stärke, das Kind in seinem natürlichen Unvermögen. Es findet hier eine bedenkliche innere Gebundenheit statt, und man könnte bei manchem solchen Zornschläger, wenn die Sachen nicht doch zu weit auseinander lägen, an jene merkwürdige innere Verwechslung denken, welche der berühmte Criminalist Feuerbach in seiner psychologischer Beobachtung dem Herzen des Verbrechers, des Mörders abgelauscht hat, wenn er sagt: „Der Mörder trägt den Abschen über seine That in einer Art Wahnsinn, in Zorn aufgelöst, auf sein Opfer über, und, indem er an diesem gleichsam seine eigene Schuld zu rächen sucht, vollendet er eben diese Schuld." Wie groß steht da der bekannte württembergische Pfarrer und Erzieher Flattich da, dem das Stockregiment in Folge seiner zum Zorn schnellen Natur auch eine Zeit lang geläufig geworden war! Diese Art zu eifern ward ihm aber mehr und mehr zur Sünde.

Da gelobte er einst „mit heiligem Eidschwur, den nur Gott gehört“, nie mehr den Stock zu gebrauchen. Die durch das bisherige Stockregiment innerlich verwilderten Zöglinge machten ihm zwar von da an das Leben so sauer, daß er das „Informiren“ eine Zeit lang ganz aufgab. Aber er blieb seinem Entschlusse treu und erreichte mit dem Stabe des Geistes, den er nun um so eifriger und umsichtiger gebrauchte, herrliche Erfolge (Vgl. d. Art.).

Die ehrgeizige Species dürstet nach großen, glänzenden Erfolgen; sie will etwas leisten oder wenigstens angesehen sein, als hätte sie etwas geleistet. Sie will vor dem Prüfungscommissär, Schulinspector, vor dem Publicum rühmlich bestehen, sie will die Schüler durch das Examen bringen. Da soll dann, was Ungeschicklichkeit, vielleicht Trägheit oder Untreue versäumt, durch den Stock hereingebracht werden.

Der herzlose Schläger ist der schlimmste unter allen Schlagpedanten. Mangel an Sinn für edlere Antriebe, Geistlosigkeit, Trägheit, starre Gesetzlichkeit, die sich hinter dem Schein der Unparteilichkeit versteckt und einen Schüler wie den andern behandeln will, und hinter dem allem Mangel an Herz und Gemüth wirkt bei ihm nicht selten zusammen. Fühllos, wie Maschinen, führen oft solche Lehrer den Stock, ohne ein Zeichen von der sittlichen Erregung, sei es Entrüstung, sei es Liebeswallung, die keiner wahrhaft väterlichen Strafe ganz fehlt. Sie scheinen statt des aes ein corium triplex circum praecordia zu haben, ein Lederherz, das keiner menschlichen Empfindung mehr fähig ist.

Wie bedenklich aber eine solche Gefangenheit in den Fesseln des Pedantismus sei, liegt nahe. Der pedantische Lehrer kann zwar immerhin in einem gewißen Kreise etwas zu Stande bringen, kann in dem oder jenem Theile des Wissens oder der äußerlichen Zucht und Ordnung Erfolge erzielen; aber für die eigentliche Bildung des jungen Geistes, für seine Erziehung zur Selbstthätigkeit und geistigen wie sittlichen Selbständigkeit ist seine Art in der Regel nachtheilig, oft eigentlich verderblich. Die lieb- und lebenlose Art des Lehrers fällt auf das junge Gemüth, wie Reif, wie böser Thau auf zarte Gewächse. Das bloße Gesetz richtet Zorn an, und dieser löst sich nicht immer so harmlos, wie bei dem späteren Prälaten Oetinger, den als Knaben die vielen Schläge des harten Präceptors zum Versemachen reizten.

Wie manchem talentvollen Jünglinge hat ein pedantischer Lehrer z. B. die alten Sprachen und das durch sie zu erschließende Alterthum so gründlich verleidet, daß er, kaum dem Gymnasium entlassen, die classischen Autoren als widerwärtige Plagegeister bei Seite warf! So kann Geschichte, Mathematik, so kann namentlich die Bibel, die Religion und das Christenthum den Schülern verleibet und der Geist für das Sittigende der Wissenschaften, das Herz für das Bildende und Heiligende der göttlichen Wahrheit verschlossen werden. Der schon genannte Pfarrpädagog Flattich war ein geringer Lateiner, als er in die Klosterschule zu Bebenhausen eintrat. Namentlich wollte es ihm mit lateinischen Versen nicht gelingen. Das war dem Knaben ein Anliegen. Da erinnerte er sich noch seiner praktischen Natur, wie er zu Hause eine Zeit lang sehr auf das Fangen von Meisen versessen gewesen und wie er dieses Geschäft so eifrig getrieben, daß er darin eine wahre Meisterschaft erlangt hatte. Kein Meislein war vor ihm sicher, wenn er es fangen wollte. So, dachte er, mußt du es jetzt mit den lateinischen Versen machen. Und nun wendete er fast alle seine Zeit auf das Verfertigen solcher kleinen sprachlichen Kunstwerke. Albrecht Bengel war damals in Bebenhausen Klosterpräceptor. Er sah das Treiben des jungen Flattich anfangs mit Kopfschütteln, ließ ihn aber, da er den Eifer des jungen Versemachers sah, gewähren und gab später ausdrücklich seine Zustimmung. Nach Verfluß eines Jahres war dieser nicht nur der beste Versemacher, sondern auch der beste Lateiner seiner Promotion. Bengel bewies hier den freien Blick des wahren Lehrers und Erziehers. Ein Pedant würde dem Meisen- und Versejäger das Handwerk gelegt, würde den originellen jungen Geist gedämpft und vielleicht in ganz andere Bahnen getrieben haben. Flattich selbst

ist später ein Meister der Lehr- und Erziehkunst geworden, der an etwa 200 jungen Leuten, welche als Zöglinge durch seine Hand giengen, bei allem Halten über Ordnung und Zucht, dennoch mit freiem Blicke jeden Charakter zu verstehen suchte. Verschmähte er es doch nicht, einen jungen Menschen, der für jede geistige Thätigkeit verschlossen schien, mittels des Kartenspiels in geistige Operationen zu ziehen und ihn so für geistige Dinge ernsterer Art zu gewinnen. Der Pedant wäre nie darauf gekommen, oder hätte solch ein Mittel tief unter seiner Würde gehalten.

Wir haben in dem bisherigen den Pedanten und namentlich den Schulpedanten nach dem Leben zu zeichnen versucht und gesehen, wie es derselbe sittlichbefangene Kleinlichkeitsgeist ist, der das Wesentliche der Form opfert, er möge nun den Fürsten- oder den Schulscepter führen. Dabei schwebte uns vorzugsweise die Volksschule, die niedere, mittlere und höhere Schule nach ihrer humanistischen wie realistischen Richtung vor Augen. Sollen wir diesen bösen Feind der Jugend auch noch weiter, noch bis auf die Hochschule verfolgen oder gar bis in die Collegien der Schulleitung? Die Zeit ist doch wohl vorüber, wo „der Mann auf Hitsche" (Claudius Werke I S. 10) Jahr für Jahr sein Heft ablas und sich da und dort einen Spaß, wohl gar ein Zötlein notirt hatte, um damit seinen trockenen Vortrag zu erquicken. Daß aber damit alle Pedanterei vom akademischen Katheder verschwunden wäre, wird schwerlich behauptet werden dürfen. Und was sollen wir von der Schulgesetzgebung und Schulleitung sagen, wo man aus bloßen Theorieen oder nach bloßen Schlagwörtern, die der Zeitgeist je und je wie Blasen oben auf treibt, Schulorganisationen und Reorganisationen vornimmt, ohne dabei zu fragen, ob die Natur der Jugend das Erforderte auch wirklich bedarf oder verträgt, oder ob auch die vorhandenen Lehrer das Zeug zur Ausführung der beliebten Ideen haben? Hier könnte es sich je und je um Schulpedanterei im großen Stile handeln.

In dem bisher gesagten war immer von der wirklichen Pedanterei die Rede. Es giebt aber auch eine nur scheinbare Pedanterei, d. i. ein Halten und Dringen auf Kleinigkeiten und Formen, das der Art eines wahren Pedanten sehr ähnlich sehen kann und doch in voller Freiheit des Geistes und Liebe des Herzens geschieht. Diese Art von Pedantismus hat offenbar auch Döderlein im Sinn, wenn er z. B. sagt: „Ich halte den Schulpedantismus für eine entschiedene Tugend bei einem einzelnen Lehrer und für ein entschiedenes Lob, wenn er an einer ganzen Schulanstalt herrscht," oder: „in der eigentlichen Erziehung giebt es gar keinen Pedantismus," oder: „der Schullehrer soll ein Schulpedant sein; aber ich hüte mich zu sagen, daß er ausschließlich nur Schulpedant und weiter nichts sein solle." Der geistvolle Mann, der hier dem Schulpedantismus so kühn das Wort redet, hat dabei natürlich nur den Scheinpedantismus im Auge, dasjenige strenge unnachsichtliche Halten über den kleinen Dingen, ohne das kein tüchtiger und gewissenhafter Lehrer gedacht werden kann, das aber die in ihrem Urtheil oberflächlich hinfahrende Welt mit dem Namen Pedanterei abzuurtheilen beliebt.

Der echte Schulmann schickt sich am Ende in dieses Kreuz und läßt sich, im guten Bewußtsein dessen, was er ist und thut, immerhin auch zum Pedanten stempeln. Das ändert aber an der Sache selbst nichts. Die Schulpedanterei bleibt als solche ein vitium, ein Fehler, ja unter Umständen ein Laster, mindestens eine bedauerliche Schwachheit. Es giebt allerdings auch Schulpedanten, bei denen der edle sittliche Kern, tiefes Wohlmeinen mit den Schülern, Gewissenhaftigkeit und wissenschaftliche oder technische Tüchtigkeit den Fehler der anhangenden Kleinlichkeit in Manier und Art reichlich deckt. Sie werden zwar nach dieser Seite ihrer Gefangenheit hin komisch, man erinnert sich ihrer lächelnd, aber doch mit Dank und Liebe; indes bleibt der pedantische Anhang ihres Wesens immerhin ein Schatten neben dem Lichte. — In der That kann es auch edlen Naturen geschehen, daß sich ihnen bei längerer Thätigkeit in der Schule ein Zöpflein von Pedanterei anhängt. Geschieht das ja auch sonst im Leben, daß sich der Persön-

lichkeit des Menschen und seiner ganzen äußerlichen Erscheinung ein gewißer Typus seiner Berufsthätigkeit aufprägt. Man erkennt ja oft auch den Handwerker, den Schreiber, den Soldaten, den Hofmann an seiner Erscheinung. Warum sollte sich nicht auch dem Schulmann, und ihm vor anderen, ein gewißer Schultypus aufprägen? Steht er doch in seiner Schule stets als der Superior, spricht ex cathedra, ist in allem höchste Auctorität und Orakel. Es liegt in der That für ein armes Menschenkind eine Versuchung in einer solchen Stellung, und es gehört wirklich ein redliches Aufmerken, ein ernstes, demüthiges Wachen über sich selbst dazu, um nicht entweder in eine vermeintliche Unfehlbarkeit zu gerathen, die sich auch außer der Schule noch auf dem Katheder wähnt, oder doch wenigstens ein gewißes Schulgeschmäcklein anzunehmen oder einen Zug in der äußeren Erscheinung oder in der Rede, der an Pedanterei erinnerte. Und abgesehen von dieser Gefahr sieht wirklich der echte und gerechte Schulmann, der, an Geist und Herz gesund und frei, mit ganzer Seele lehrt und erzieht, in seiner Schulthätigkeit nicht selten dem wirklichen Pedanten so ähnlich, wie ein Ei dem andern, kein Wunder, daß ihn dann der Haufe auch dafür nimmt. Der echte Schulmann faßt seine Schüler als Menschenkinder wie sie sind, in aller ihrer natürlich sündigen Schwachheit und mit all den edlen bildsamen Kräften ihrer jungen Natnr ausgerüstet; aber er sieht sie nicht bloß auf das hin an, was sie sind, sondern auch auf das, was sie werden können und sollen. Er sieht in ihnen Bäumlein, deren Stamm bei Zeiten muß in rechte Richtung gebracht, deren Aeste durch verständiges Beschneiden oder Biegen frühe schon für eine schöne und vortheilhafte Entfaltung müßen gerichtet werden. Er sieht vom Gegenwärtigen schon auf das Zukünftige, von dem Vorhandenen auf das Werdende; er weiß: „Aus Kindern werden Leute," und da das ganze geistig-sittliche Leben von einer Unzahl von Kleinigkeiten, von kleinen und kleinsten Einflüssen und Eindrücken abhängt, die sich nach und nach summiren, da die Entwicklung desselben eine Menge von Uebungen verlangt, da es sich bei der Jugend um eine Gewöhnung handelt, die lebenslang nachhalten soll, so nimmt er es mit den Kleinigkeiten in Lehre und Erziehung bei voller innerer Freiheit genau, haarscharf, ja rechtet, mit Shakespeares Heißsporn zu reden, „um das Neuntel eines Haares." Er weiß: „Gutta cavat lapidem, non vi, sed saepe cadendo;" darum spricht er nicht vom Tropfen: „Eins ist keins." Die heilige Pädagogik, mit welcher Gott das Mustervolk Israel gezogen hat, dringt auch auf eine Menge bestimmter äußerer Satzungen von zum Theil höchst minutiöser Art und das mit auffallendem Nachdruck. Man denke an die Opfer-, Sabbaths- und andere Ceremoniengesetze. Man könnte bei dem blutigen Ernste, mit welchem über bloßen Formen gehalten wird, auch an eine Art von Pedantismus denken. Aber der Herr weiß, was er thut. „So lange der Erbe noch ein Kind ist" sagt Paulus (Gal. 4, 1. 2c.) „so ist unter ihm und einem Knechte kein Unterschied, ob er wohl ein Herr ist aller Güter, sondern er ist unter den Vormündern und Pflegern bis auf die vom Vater bestimmte Zeit. Also auch wir." Und dem gemäß thun auch Lehrer mit echtem Erzieherblick. Sie zielen auf die künftige Freiheit der ihnen anvertrauten Jugend, halten sie aber eben deswegen streng in den äußeren Satzungen wohlbemessener Zucht, auch auf die Gefahr, als Pedanten zu erscheinen. Was der Pedant als ein Gebundener thut, das thut jener, der echte Erzieher, als ein Freier. — Der echte Schulmann hält auf Ordnung, Pünctlichkeit, Reinlichkeit, Stille während des Unterrichts, auf möglichste Vollkommenheit jeder Leistung des Schülers. Er rechtet mit dem Spätling um eine halbe Minute, trotz der Eisenbahn, er kann — der Grausame! — um einer Silbe willen, die über den Bruch des Heftes hinausgeht, um eines fehlenden Pünctleins auf dem Ding, das ein i werden sollte, um eines zu schmalen Anstandsraumes willen oben oder unten im Arbeitshefte dem Schüler die Wiederschrift einer ganzen Zeile, ja Seite zumuthen. Ein Klecks ist in der Reinschrift. „Ich habe es nicht mit Fleiß gethan," sagt der Schüler. „Thu es mit Fleiß nicht!" sagt der Lehrer und streicht ihm die Seite durch. Er ist im Stande, das mit

einer ganzen schriftlichen Arbeit zu thun, einmal, zweimal, dreimal und öfter, bis der Schüler sein Möglichstes, sein Aeußerstes an Sorgfalt nach Inhalt und Form gethan hat. Memoriraufgaben; er verlangt sie rein, ohne Stocken hergesagt, läßt den trägen oder unpünctlichen Lerner um keinen Preis los und opfert lieber noch von seiner schulfreien Zeit. Stille; er rügt auch das leiseste Schwatzwort, das Wort auf der Zunge, zum mindesten mit dem stets über die Kinder hinstreifenden Blick, ja er ist im Stande, um eines solchen Wortes willen seine Rede zu unterbrechen. Er dringt auf die Grundtugenden der Jugend: Gehorsam, Wahrhaftigkeit. Eine halbe Lüge macht ihm mehr Schmerz als Dutzende von Ohrfeigen, die der arme Priscian bekommen. Selbst Sklave seines Worts fordert er unbedingte und pünctliche Befolgung jeder Anordnung und sieht auch das kleinste eigene Belieben der Schüler nicht nach. Er behält die Schultafeln, Subsellien, die Wände, den Fußboden im Auge und kann um eines eingeschnittenen Buchstabens, um eines eingeschriebenen Wortes, um einer auf dem Boden liegenden Nußschale willen eine ganze Bank voll Schüler ins Feuer nehmen. Er sieht ein Linienblatt eingelegt, mittels dessen der Schüler gerade Linien in seiner Schrift einhält trotz einem Schreibmeister; er zerreißt das Werkzeug der Heuchelei. „Schaff dir ein Augenmaß an!“ sagt er. Eine Linirmaschine, mittels welcher der Schüler im Nu eine Seite voll hingeschlampter Linien hat, wird von ihm verachtet, wo nicht gar zerbrochen. „Geübtes Auge,“ sagt er, „geübte Hände wiegen diese Zeitersparnis hundertfach auf.“ Kurz, Kleinigkeiten überall, haarscharfes Dringen auf Regel, Ordnung, Form allenthalben, — und doch kein Pedant! Oder will man ihn ja so nennen, nun wohl! so ist das eben sein Schulrock. Döderlein sagt: „Er fange seinen „Pedantismus“ mit seinem Schulgeschäfte an, lege ihn, wenn er seine Schule verläßt, wieder ab und hebe ihn auf, um ihn am nächsten Tage rechtzeitig wieder aufzunehmen. Er betrachte ihn als sein Staats- und Amtskleid.“ Läßt sich der verehrte Meister die Gänsefüßchen gefallen, die wir dem Worte Pedantismus octroyirten, so können wir diese seine Regel unterschreiben. Wenn die Schule aus ist, so ist der gestrenge, scheinbare Pedant wieder der freie, humane Mann, der lebt und leben läßt. In der Schule hat er die Amtsmiene und den Amtsernst trotz dem visitirenden Obersten auf der Parade, nach der Schule ist er Er selbst in seiner ungezwungenen Persönlichkeit. Wenn die Art des wirklichen Pedanten die Jugend ärgert, reizt, erbittert und oft auch den Lehrgegenständen entfremdet, weil ihr feiner geistiger Taktsinn den Mangel der Geistesfreiheit und Liebe durchfühlt, so ist das bei dem ächten Schulmanne trotz allem Scheine der Pedanterei doch anders. Die Geistesfreiheit, die vorschauende Weisheit, die verständige Liebe, aus der all sein Thun fließt, wird auch von Kindern verstanden, wenigstens empfunden, auch wo die Art ihrer Aeußerung dem Fleische wehe thut. Wo der Zögling diese Liebe ahnet und an sie glaubt und damit auch die Nothwendigkeit der Ordnung und Zucht anerkennt, wo er das Gesetz in seinen Willen aufnimmt, da ist's gewonnen; den anderen bleibt das Gesetz eine nothwendige äußere Zucht, eine tägliche Schule der Selbstverläugnung und so ein Erzieher auf Christum (Gal. 3, 24.), ein Führer zur wahren Freiheit.

Sollen wir zum Schluße noch ein Präservativ nennen gegen die drohende, oder ein Heilmittel für die bereits eingetretene Schulpedanterei? — Wir könnten etwa als Universalmittel F. A. Wolfs erste Regel für die Lehrer nennen: „Habe Geist!“ — Allein abgesehen davon, daß eine Naturgabe zu haben, nicht jedem zugemuthet werden kann, so wäre es mit dem Geist allein, den der berühmte Philolog meint, erst nicht gethan; man fände im Gegentheil vielleicht am Ende auch noch Platz für einen „geistreichen“ Pedanten. (Roth, Gymnasialpädagogik S. 323). Wir meinen lieber anstatt des Geistes im allgemeinen, der als natürliche Gabe doch nur wenigen besonders bevorzugten Menschenkindern zufällt, denjenigen Geist, den jeder empfangen kann, sobald er ihn ernstlich und in rechter Ordnung begehrt. Wir meinen den Geist, der

in alle Wahrheit leitet (Joh. 14. 26.) und durch die Wahrheit frei macht. Der Lehrer, der im Glauben an den Herrn Jesum Christum und in der Liebe dieses seines Erlösers lebt, wird in seiner innersten Natur erlöst und geheiligt; er wird bewahrt vor, und wenn er schon gefangen ist, befreit von allen sündigen Eigenheiten, auch denen der Pedanterei. In diesem Geiste Christi findet der Lehrer alles, was ihn zur gesegneten Führung seines Amtes befähigt: die in das Bedürfnis der Jugend eingehende, weise, umsichtige, geduldige, tragende, heilig zürnende, herzlich vergebende, alles hoffende Liebe, die gotterfüllte Humanität, die unbesiegbare Munterkeit, Frische und Jugendlichkeit, die ihn zum Jünger des großen Meisters stempelt. In diesem Geiste haben A. H. Francke, Flattich, Zeller in Beuggen, C. v. Raumer erzogen, und alle die Rectoren, Professoren, Präceptoren, Cantoren und Schulmeister, die mit treuem Fleiße ihrem Herrn in seinen jungen Gliedern gedient und ein Segen für Tausende geworden sind. Also: Habe Geist, aber den rechten! **V. Strebel.**

Pennalismus. Die neuere Pädagogik bezeichnet mit diesem Ausdruck jede aus dem Corporationsgeist entspringende Unterdrückung jüngerer Schüler durch die älteren. Wie der Ausdruck allmählich einen so weiten Sinn erhalten hat, ist schwer anzugeben: wie denn auch der ganze Ursprung des Wortes nicht völlig aufgeklärt ist. Jedenfalls hieß im 17. Jahrhundert so die Unsitte, nach welcher die Studenten im ersten Jahre des Universitätsbesuches als „Pennäle" beispiellos mishandelt und zu allem möglichen Unfug misbraucht wurden. Der Pennalismus in diesem bestimmten Sinne trat nach v. Raumer (G. d. P. IV S. 50) um die Jahre 1610 und 11 auf und dauerte bis 1661, wo er mit der größten Anstrengung aller betheiligten Behörden unterdrückt wurde, um späterhin, nur in wesentlich abgeschwächter Form, wieder aufzutauchen. In jener rohesten Form herrschte der Pennalismus nur auf den deutschen, und zwar vorzugsweise auf den protestantischen Universitäten. An den Gymnasien scheint er in dieser abschreckenden Gestalt niemals Wurzel gefaßt zu haben, obwohl es an vereinzelten Nachahmungen, besonders da, wo die Schulen mit Akademien verbunden waren, nicht gefehlt haben wird. Die Schulgesetze und Schulordnungen erwähnen alle möglichen Unsitten, und zuweilen auch einige, die uns unmöglich scheinen; aber fast nie etwas, das an den eigentlichen Pennalismus erinnerte. Diejenigen Einrichtungen und Bräuche, welche, namentlich an Alumnaten, noch jetzt eine gewiße Unterordnung jüngerer Schüler unter die älteren mit sich bringen, stammen nicht aus dem wüsten Pennalismus des 17. Jahrhunderts, sondern ihrer Wurzel nach aus viel älterer, und ihrer jetzigen Gestalt nach aus viel jüngerer Zeit. Deshalb haben auch die tollsten Ausartungen des Pennalismus, welche ganz den Charakter der Roheit des dreißigjährigen Krieges an sich tragen, kein directes pädagogisches Interesse, und wir dürfen für diejenigen, welche ein Bild jenes heillosen Unwesens haben wollen, auf v. Raumer a. a. O. verweisen. Für den Pennalismus im weiteren Sinne schicken wir einige geschichtliche Andeutungen voraus.

Ein gesteigerter Corporationsgeist zog sich bekanntlich im späteren Mittelalter durch alle Verhältnisse des öffentlichen Lebens hindurch. Stände, Zünfte, Bürgerschaften, religiöse Genossenschaften — alles zog seinen bestimmten Kreis um sich und schloß sich nach außen ab, während im Innern ein reiches Leben des Gemeingeistes sich entfaltete. Die natürliche Folge solcher Isolirung ist die Hochschätzung des Gemeinschaftlichen und vergleichsweise Geringschätzung dessen, was außerhalb dieses Kreises liegt, sowohl des Fremden, als auch der noch nicht herangereiften Elemente. Die Aufnahme in den bevorzugten Kreis ist nicht nur für den Novizen eine Gunst, ein festliches, für das Leben Epoche machendes Ereignis, sondern auch ein Vorzug, der verdient, der mühsam errungen sein will oder theuer erkauft werden muß. Wie der junge Knappe allerlei Prüfungen zu bestehen hatte, bevor er zum Ritter geschlagen wurde, wie der Handwerkslehrling viel leiden mußte, bevor er Gesell und endlich Meister wurde, wie der Kaufmannslehrling gehänselt wurde: so nahm auch die Corporation der Studenten

kein neues Glied auf, welchem nicht vorher die empfindlichsten Prüfungen beschieden waren. Natürlich waren innerhalb der Corporation wieder die ältesten Mitglieder die geehrtesten; außerhalb derselben ragten diejenigen hervor, die der Aufnahme am nächsten standen, und so entwickeln sich aus dem einen Grundgedanken der bleibenden Corporation mit ihren wechselnden Mitgliedern die mannigfachsten Gliederungen mit einer fest bestimmten Rangordnung. Zwei solche Gliederungen sind es nun, die sich auf dem Gebiet der Erziehung begegnen und theilweise durchkreuzen: die der Studenten und der Schulmeister; in beiden machte sich der Hang der Zeit zur Dreitheilung geltend. Der Schulmeister des späteren Mittelalters hatte ganz handwerksmäßig seine Gesellen, zu welchen sich die Schüler wieder als Lehrlinge verhielten. (Vgl. Ruhkopf S. 101 f.; Heppe, Schulwesen d. Mittelalters S. 46 f.) Die Unterlehrer, welche vom Schulmeister nach Belieben angenommen und entlassen wurden, standen nicht nur durch dies gesellenähnliche Verhältnis zwischen Schulmeister und Schüler in der Mitte, sondern sie wurden auch in den letzten Jahrhunderten vor der Reformation vielfach aus der zweideutigen Classe der Bachanten (vgl. d. Art.) entnommen, welche selbst im Grunde nur große Schüler waren. Die Tyrannei dieser fahrenden Scholaren gegen die jüngeren Schüler, die Schützen, welche sich ihnen anschloßen, ist durch Thomas Platers Selbstbiographie bekannt geworden. Dies uralte Verhältnis von Bachanten und Schützen scheint mit der Auctorität, die auf den alten Stiftsschulen Englands und Deutschlands noch jetzt vielfach den ältesten Schülern eingeräumt wird, weit mehr zusammenzuhängen, als der eigentliche Pennalismus. Die großen Schulmänner der Reformationszeit nämlich wirkten zwar dem Bachantenwesen entgegen und machten es durch die strengere Organisation der Schulen für die Zukunft unmöglich, benutzten aber die Gewohnheit der Schüler, sich älteren Schülern unterzuordnen, zu den mannigfachsten Einrichtungen. Dabei ist nicht zu vergessen, daß der Mangel an geeigneten Lehrern noch bis in unser Jahrhundert hinein oft dazu nöthigte, einen Primaner in den untern Classen unterrichten zu lassen. Was hier schwankender Nothbehelf war, findet sich in unsern Alumnaten (vgl. d. Art.) in eine feste Regel gebracht und besondern pädagogischen Zwecken dienstbar gemacht. Bekannt ist, wie im 16. Jahrhundert namentlich Trotzendorf seinen Schülern eine Menge verschiedener Aemter verlieh, deren geregelte Verwaltung innerhalb der Schülerrepublik unter der Meisterhand des großen Pädagogen zu einer trefflichen Stütze der Disciplin erwuchs. Trotzendorfs Beispiel wurde vielfach nachgeahmt, wenn auch nie mit einem gleich bedeutenden Erfolge.*)

Die Universitäten bildeten ihren besondern Kreis für sich. Wenn ein Bachant oder sonst ein Neuling hier ankam, so hieß er Bean (von bec jaune abgeleitet) und durfte sich nicht als wirklicher Student betrachten, bevor er die Ceremonie der Deposition überstanden hatte (vgl. d. Art. Bachanten und Raumer, G. d. P. IV 42 f.). Die Deposition war eine völlige Einweihung im roh-symbolischen Zunftgeschmack. Sie sollte die Ablegung der rohen Sitten bedeuten, obwohl sie selbst zu einer sehr rohen Sitte wurde. Sie enthielt jedoch einen Kern richtiger und gesunder Anschauungen und behauptete sich deshalb durch die verschiedensten Zeiträume hindurch. Man gefiel sich darin, die Deposition auf die Einweihungsgebräuche der alten Akademien des römischen Reichs, ja selbst bis auf die Pythagoreer und die alten Aegypter zurückzuführen, und in der That mag es solche Ceremonien der Aufnahme in gelehrte, philosophische, religiöse und andre Corporationen zu allen Zeiten gegeben haben, ohne daß dabei die Tradition von wesentlicher Bedeutung ist. Sie ergeben sich aus dem Corporationsgeist, der Neigung zur Symbolik und dem specifischen Zeitgeschmack immer wieder von selbst und scheinen nur dem atomisirenden Geist des 18. Jahrhunderts end-

*) Dauerhafter freilich waren diese Einrichtungen zu Kronstadt; vgl. die höchst merkwürdige Schulordnung bei Vormbaum II. S, 383 und bes. S. 385 u. f., wo wir einen vollständigen Einblick in das Treiben eines solchen Schulstaates erhalten.

lich erlegen zu sein. Die specielle Ausbildung der Depositionsgebräuche stammt vermuthlich aus den Corporationen der Nationalitäten und Collegien auf den mittelalterlichen Hochschulen. Später ist die Deposition ein officieller, mit der Immatriculation verbundener Act, und im 16. und 17. Jahrhundert finden wir an den Universitäten häufig einen besondern Depositor angestellt, welcher sich mit dem Decan der philosophischen Facultät in das Geschäft der Aufnahme der Ankömmlinge theilt. Im 16. Jahrhundert sprachen sich nur wenige Stimmen gegen die Deposition aus; unter diesen der ernste, zum Trübsinn neigende Hieronymus Wolf. Melanchthon sagte (Raumer IV 46): „Diese Vexation erinnert daran, daß dir im Leben viel Unbill und Schwierigkeiten zustoßen werden, die du mit Gleichmuth ertragen mußt, um nicht durch deine Ungeduld in größeres Unglück zu gerathen." Aehnlich Luther, der einmal selbst eine Deposition mit einigen Neulingen vornahm. Er deutete die Deposition als eine Weihe zum Leiden, als eine „Figur und Bild des menschlichen Lebens in allerlei Unglück, Plagen und Züchtigung." Beide empfanden also schon das Bedürfnis, das Symbol tiefer zu deuten, als es gemeint war, um es zu rechtfertigen; denn ursprünglich bedeutete das Behobeln, das mit Vexationen verbundene Entfernen der angehefteten Hörner, Eselsohren, Schweinszähne u. s. w. nichts als die Ablegung der rohen Sitten, die sich für den Stand des Akademikers nicht mehr ziemen. Ernsthaftere Opposition entstand natürlich in den Zeiten des Pennalismus, der vielfach nur als eine Ausartung der Deposition betrachtet wurde. Die alten Studenten (Schoristen) behaupteten nämlich (Raumer IV S. 48), die Neulinge seien durch die Deposition zwar vom Beanismus befreit, aber nur Pennäle geworden; „stecke in ihnen noch ein ebenso schändliches Wesen, das unter einem Jahre nicht auszutreiben sei". Nach dem Jahre der Sklaverei fand dann eine neue Absolution statt, welche jedoch nur in den studentischen Kreisen der neu entstandenen Landsmannschaften Bedeutung hatte, und mit der officiellen Deposition nicht (wie z. B. Eckstein bei Ersch und Gruber thut) verwechselt werden darf. Wahrscheinlich war aber die Dreitheilung der Studenten mit einer bestimmten Rangordnung auch schon längst vorgebildet, bevor mit dem Anfang des 17. Jahrhunderts der systematische Pennalismus aufkam. Man muß sogar auf die Vermuthung kommen, daß der eigentliche Anfang des schlimmeren Uebels in einer Codification des bestehenden Unfugs bestand, da schon 1611 (vgl. Ersch und Gruber, Pennalismus) eine scherzhafte juristisch gehaltene Abhandlung „de jure et natura pennalium" erschien, welche sich ausdrücklich auf das bestehende Gewohnheitsrecht beruft. Seitdem hatte der Pennalismus, wie auch die Deposition, seine eigene Literatur. Nach der Unterdrückung des Pennalismus dauerte die Deposition fort. Sie wurde jedoch in Jena so eingeschränkt, daß man den Neulingen bei der Ermahnung die alten Marterinstrumente nur noch vorzeigte; in Halle fiel (1694) die Ermahnung durch den Depositor ganz fort und nur der Decan hatte die Neulinge zu ermahnen; in Königsberg wurde die Deposition 1717, in Wittenberg 1733 abgeschafft. Auf manchen Universitäten jedoch bestand sie fort. Professor Schmeizel in Halle schreibt noch 1738 in seinem rechtschaffenen Akademicus: „Auf solchen Universitäten, wo annoch die sogenannte Deposition beibehalten wird, da ist der Gebrauch, daß ein Neuankommender in den ersten drei oder acht Tagen, bei Strafe der Unterlassung, sich bei dem Depositor melden, und bei selbigem sodann den actum depositionis an sich muß exercieren lassen." Die Instrumente werden noch so angewandt, „daß mancher dieses Tractament in den ersten acht Tagen wohl schwerlich vergessen und verwinden kann." Allmählich änderte sich aber der Zeitgeschmack so, daß es zur Unmöglichkeit wurde, die Posse aufrecht zu erhalten. In Straßburg erhielt sich die Deposition merkwürdigerweise bis 1792. Hier fand die Deposition beim Uebergang von der Secunda zur Prima des Gymnasiums statt, wurde jedoch durch den ersten Pedell der Universität, der auch anderwärts häufig Depositor war, vollzogen, und zwar seit 1739 in der gemilderten Form wie zu Jena. Wahrscheinlich war die Deposition in sehr viele jener Gymnasien eingedrungen, deren

Prima einen akademischen Charakter trug, oder die mit einer Akademie in unmittelbarer Verbindung standen. Wenigstens wird die „Einweihung", welche die Schüler jetzt nicht mehr mit künstlichen Instrumenten, sondern einfach mit den Fäusten vornehmen, noch hie und da mit dem Ausdruck „die Hörner abschlagen" bezeichnet. In der Sitte des Einweihens an sich lassen sich bestimmte Traditionen kaum noch erkennen. Hier verfuhr vielmehr der erfinderische Geist der Schüler frei schaffend nach den Umständen und den örtlichen Verhältnissen und Gelegenheiten, so daß fast jede Schule ihr besonderes Ceremoniell ausbildete. Wie weit der eigentliche Pennalismus sich als systematische und fortgesetzte Vexation der jüngeren Schüler durch die älteren auf die Schulen fortgepflanzt haben mag, ist schwer zu sagen; dagegen ergab sich aus dem streng gegliederten Classensystem, welches seit der Reformation allgemein eingeführt wurde, sehr natürlich eine neue Art von Pennalismus, welche einfach darin bestand, daß jede Classe sich ein gewißes natürliches Recht zuschrieb, die Schüler der nächstniedrigen Classe durchzubleuen. So sagt die Ordnung des Gymnasiums zu Weimar von 1712 (Vormbaum III S. 195), daß kein Schüler sich an dem andern rächen solle, „vielweniger die Primani meinen (wie diese närrische Meinung seithero fast hat einwurzeln wollen), als stehe ihnen frei, die Secundaner zu schlagen, ferner die Secundaner dürften den Tertianern hart begegnen, u. s. f." — Aus solchen Anmaßungen mögen dann auch oft genug hitzige Classenkriege hervorgegangen sein. Bekannt ist, daß Klopstock in Schulpforta einmal von der Exclusion bedroht war, weil er sich in einem solchen Kriege hervorgethan und die Seinen durch antik gefärbte Schlachtreden zur Tapferkeit angefeuert hatte. Von allen Resten des gröberen Pennalismus dürfte sich wohl am meisten einer erhalten haben, der sich gerade der Beobachtung sehr leicht entzieht, nämlich die Prellerei der Neulinge um Geld und Geldeswerth: das „Pumpen" und „Schinden". Zwar hat sich auch in dieser Beziehung die Rangordnung verwischt. Der jüngere Student oder Schüler wird bei größerer Geriebenheit leicht auch einmal den älteren anpumpen oder auf Kosten treiben; im ganzen aber hat sich doch die Voraussetzung im Bewußtsein der Jugend erhalten, daß die Ehre des Umgangs mit älteren Genossen durch ein gelegentliches Opfer erkauft werden muß. Die unumgängliche Nothwendigkeit, daß der Neuling einmal „ponire", hat schon manche verbotene Kneiperei veranlaßt. In diesem Fall, wie in den meisten ähnlichen, wird übrigens der Pennalismus nur zwischen Knaben von annähernd gleicher Altersstufe noch Platz greifen. Wo nicht alte Traditionen verliegen, wie auf den englischen public schools und unsern Alumnaten, da wird man heutzutage meist eine völlige Scheidung der verschiedenen Altersclassen beobachten. Der Primaner blickt wohl auf die Schüler der unteren Classen mit Verachtung hinab, der Sextaner blickt mit einer gewißen Ehrfurcht am Primaner hinauf; aber beide gehen in der Regel kalt aneinander vorbei. Dieser Kälte gegenüber bildet ein gelinder Pennalismus doch noch ein moralisches Band. Der Gemeingeist erstreckt sich daher an Anstalten, wo die jüngeren Schüler den älteren in gewißen Stücken untergeben sind, weit eher über das Ganze. Der Primanerstolz ist in Schulen, wo kein solches Verhältnis herrscht, gewiß nicht geringer, sondern eher größer und schroffer, als da, wo jene Vorrechte bestehen. Fühlt sich doch bei der modernen Vornehmthuerei ein eitler Primaner oder Secundaner oft im stillen sehr beleidigt durch den Gedanken, daß er mit den zehnjährigen Knaben zu einer Anstalt gehören und sogar unter demselben Schulgesetz stehen soll! In der That ist ein geregeltes Verhältnis der Ueberordnung, mit Erhaltung des geistigen Bandes, jener kalten Trennung der älteren und jüngeren Schüler weit vorzuziehen, und solche überlieferte Verhältnisse sollten daher, auch wo sie mit Misbräuchen verbunden sind, niemals ausgerottet, sondern nur umgestaltet und veredelt werden. (Vgl. Beneke, Erziehungs- und Unterrichtslehre 2 Ausg. II, 738. 322. I, 424. D. R.)

So dachte Thomas Arnold, der als Rector in Rugby unerschütterlich daran festhielt, seine Schule als ein von demselben Geist beseeltes Ganzes aufzufassen, mit

welchem er hauptsächlich durch Vermittlung der obersten Classe verkehrte. Die persönlichen Dienste, welche jeder Schüler der unteren Classen je einem bestimmten Schüler der oberen Classen leisten mußte, wurden in Arnolds Hand zu einem pädagogischen System. Er verlangte eine geregelte sittliche Einwirkung des vorgesetzten Schülers auf seine Untergebenen und suchte so durch Veredlung des Geistes in der obersten Classe auf alle Classen zurückzuwirken. Wiese in seinen deutschen Briefen spricht sich günstig über das fagging system aus und hebt besonders hervor, daß sich der fag (der untergebene Schüler) in seinem Dienstverhältnis selbst wohl fühlt, da es sich meist freundlich gestaltet und dem Kleinen den Schutz seines Patrons sichert. In England scheint sich besonders der Stolz mancher Eltern dagegen zu sträuben, daß ihre Kinder Bedientendienste thun sollen; allein im ganzen ist die öffentliche Meinung dieser Einrichtung günstig. Professor Creasy sagt in einem Werke über Eton college (Auszug bei Voigt, Mittheilungen über das Unterrichtswesen Englands und Schottlands, Halle 1857), daß das fagging system den Gelüsten der Stärkeren, an andern ihr Müthchen zu kühlen, Schranken setze. „Nicht das bricht eines kleinen Knaben Herz und macht sein junges Leben elend, daß er einem Oberen dienen muß, selbst wenn die Dienste hart sind und mit ungewöhnlicher Strenge gefordert werden; vielmehr wird diese Wirkung hervorgebracht durch die Angriffe und Vexationen von Seiten der Gleichalterigen und der Classengenossen, durch eine Reihe kleiner Insulte und Verfolgungen, die leichtsinnige Bursche geneigt sind, an sanftmüthigen oder durch ihr Wesen auffallenden Mitschülern auszuüben.“ Die Wahrheit dieses Ausspruches wird bekanntlich auch durch eine Scene aus Goethes Jugend bestätigt (Wahrheit und Dichtung II); nur daß das Herz des jungen Goethe durch die Hänseleien der Mitschüler nicht eben gebrochen, sondern nur bis zu einem plötzlichen Wuthausbruch erbittert wurde. Daß von solchen Mishandlungen gerade Kinder von tiefer angelegter Gemüthsart besonders leicht betroffen werden, ist nur zu natürlich. Solche in sich gekehrte Naturen, die niemanden ihr Leid klagen, vor Verbitterung zu schützen, ist eine der schwierigsten Aufgaben des Pädagogen, und gewiß keine undankbare, da die Tiefe der stillen Wasser sich oft an diesen Kindern bewährt. Ein zu auffallender Schutz würde oft eher nachtheilig als förderlich sein, wenn er direct durch den Lehrer ausgeübt wird. Gelingt es dagegen, etwa in einer Unterredung unter vier Augen, oder sonst bei passender Gelegenheit, das Ehrgefühl und den ritterlichen Sinn eines der kräftigsten Mitschüler des Unterdrückten anzuregen, so hat man dem Schwachen einen Schutz bestellt, der weiter reicht, als alle officiellen Verbote. Mit dem Schutz durch einen Schüler aus höheren Classen wird man auf unsern meisten Lehranstalten nicht viel ausrichten, da die Absonderung, selbst auf dem gemeinsamen Spielplatz, viel zu groß ist. Dergleichen läßt sich nicht künstlich machen; man muß in den natürlichen Zuständen und Ueberlieferungen der Schülerrepublik seine Basis suchen. Die englischen public schools und unsre Alumnate haben eine solche Basis für den Verkehr der verschiedenen Classen und thun wohl daran, sie zu erhalten; andre höhere Schulen werden sich dagegen auf den engern Kreis der Classe beschränken müßen. Uebrigens darf man ja nicht glauben, daß das reifere Alter der Primaner an sich schon irgend eine Garantie biete für die schonende Behandlung schwacher oder in sich gekehrter Naturen. Die Mishandlung des jungen Fichte durch seinen Obergesellen auf Schulpforta ist schwerlich bloß ein Zeichen der größeren Roheit des früher dort herrschenden Pennalismus. Vielmehr wird, wenn auch in geringerem Grade, die Gefahr immer nahe liegen, daß ein solcher jugendlicher Inspector die zarteren Naturen unter seinen Untergebenen verkennt und zu hart behandelt, oder daß er der fröhlichen Offenheit derberer Gesellen manches durchgehen läßt, während der träumerische oder eigenartige Knabe den geringsten Fehler sehr hart büßen muß. Für Ordnung, Respect, Gewissenhaftigkeit und Gerechtigkeit in den augenfälligen Dingen hat ein Jüngling sehr frühe Sinn; das väterliche Gemüth aber ist selten schon in jenen Jahren entwickelt. Ist es doch bekannt

genug, daß auch die jüngeren Lehrer im ganzen mehr durch Strenge, eigenen Pflichteifer und äußere Gleichmäßigkeit der Behandlung wirken, als durch liebevolles Eingehen auf die einzelnen Naturen und rücksichtsvolle Schonung der Schwachen. Somit ist da, wo den älteren Schülern besondere Rechte anvertraut sind, stets eine Oberaufsicht nöthig, welche sich nicht mit der Vogelperspective begnügt, sondern die einzelnen Erscheinungen und namentlich das Schicksal der Schwachen scharf ins Auge faßt. Es gehört schon Erfahrung dazu, um das verzärtelte Muttersöhnchen, dem die rauhe Luft der öffentlichen Schule heilsam ist, von einem Knaben zu unterscheiden, der von Natur reizbarer und tiefsinniger angelegt ist, als die lärmende Menge. Was übrigens hier in Beziehung auf einzelne Knaben gesagt wird, gilt mehr oder weniger überhaupt: wo nämlich der richtige Grundton einer heilsamen Strenge eingeführt ist, hat die Oberaufsicht es vorwiegend mit Milderungen zu thun, und das ist der naturgemäße Zustand, nicht das Umgekehrte. Daß dies sich ohne Schwächung der verliehenen Auctorität ausführen läßt, brauchen wir wohl nicht weiter zu erörtern.

Wie viel Werth übrigens gerade in Schulpforta die ausgezeichnetsten Lehrer auf die Erhaltung der alten Einrichtungen legten, zeigt u. a. Kraft in seiner vita Ilgenii (Altenb. 1837), indem er nicht nur selbst jener Disciplin, die sich auf die Auctorität der Primaner stützte, eine begeisterte Lobrede hielt (S. 66 f.), sondern auch zeigt, wie hohen Werth die bedeutendsten Lehrer und Schüler der berühmten Anstalt auf ihre Eigenthümlichkeiten zu legen pflegten. Als besondern Vorzug der Unterordnung des Schülers unter ältere Mitschüler kann man auch die Dämpfung des Stolzes und die Mäßigung der Standesvorurtheile verwöhnter Knaben betrachten. So sagt v. Bechelde (bei Kraft, v. Ilg. S. 202) über Schulpforta: „Der Sohn eines reichen und angesehenen Adeligen mußte dem Sohne eines armen Bürgers gehorchen, wenn dieser in den oberen Classen saß. Kein Vorurtheil des Standes, des Reichthums, keine Gewohnheit, keine Meinung der Außenwelt wurde in den streng geschlossenen Mauern geduldet. Die Schüler selbst waren in ihrem kleinen Staate die Bewahrer und Handhaber der strengen Gesetze und Gebräuche, die den ursprünglichen Geist der Schule aufrecht erhielten.“ Und Creasy (bei Voigt, Mitth. S. 301): „In Eton giebt es keine Rücksicht auf die Person. Der Sohn des stolzesten Peer steht in der Schule dem niedrigstgeborenen völlig gleich.“ Dies ist nun freilich glücklicherweise jetzt auch in unsern gewöhnlichen Schulen der Fall, aber das Beste dazu muß immer der Geist thun, der unter den Schülern herrscht.

Da wo nun solche Einrichtungen gänzlich fehlen und der „kleine Staat“ der Schüler sich wesentlich auf die Classe beschränkt, welche in der Regel zusammen unterrichtet wird, tritt leicht die fatale Herrschaft roher Körperkraft in den Vordergrund. An sich ist es so übel nicht, daß der Wissensdünkel der besten Schüler in diesem Element ein Gegengewicht erhält. Sie lernen dadurch frühzeitig die für das Leben wichtige Wahrheit einsehen, daß unsre Stellung nicht allein von unsern Kenntnissen abhängig ist, und daß es andre Vorzüge giebt, die in ihrer Weise auch respectirt sein wollen. Schlimm ist es aber, wenn jene Herrschaft, wie es der Natur der Sache nach nicht selten ist, geradezu zu einer Feindschaft gegen die besseren Elemente wird. Dies war im akademischen Pennalismus des 16. Jahrhunderts entschieden der Fall; ja, es ist nicht unwahrscheinlich, daß der Name „Pennal“ sogar ursprünglich den pflichteifrigen und daher stets mit seinem Schreibzeug versehenen Fuchs bezeichnet*). Nicht mit Unrecht betrachtete Thomas Arnold den verkehrten, auf Widerstand gegen das Gute gerichteten Gemeingeist als eins der schlimmsten Uebel öffentlicher Schulen. Wo sich der

*) In der bisherigen Literatur über den Pennalismus finde ich den Umstand nicht erwähnt, daß die Studenten auch — am Niederrhein ganz allgemein — das Gymnasium selbst als „Pennal“ bezeichnen und den Gymnasiasten daher „Pennäler“ nennen. Vielleicht ist dies spätere Uebertragung, jedenfalls aber verknüpft sich mit diesem Begriff die Vorstellung des eng geregelten Schulzustandes im Gegensatz zu dem ungebundenen Studentenleben.

Pennalismus in irgend einer Form mit diesem Geist verbindet, wird er doppelt gefährlich. Dennoch würde es in solchen Fällen falsch sein, wenn man gerade den Pennalismus zuerst angreifen und durch schützende Maßregeln den terrorisirten Gutgesinnten Luft machen wollte. Man hat vielmehr dem Oppositionsgeist (vgl. d. betr. Art.) direct zu Leibe zu gehen. Die Mittel, welche diesem Uebel entgegenwirken, werden auch den Pennalismus bessern, da dieser doch immer nur ein Ausfluß des inneren Schullebens ist.

Eine günstig wirkende Rangordnung bildet sich nicht selten in denjenigen Classen, welche regelmäßig zwei verschiedene Altersjahre umfassen. Wo der Cursus einjährig ist, üben die bei der Versetzung zurückgebliebenen Faulenzer oft einen sehr fatalen Pennalismus aus; wo aber die Neulinge einer geschloßnen Zahl älterer, durchschnittlich tüchtiger Schüler entgegentreten, da ist der Respect, in welchem sie anfangs erhalten werden, meist sehr heilsam. Besonders auffallend ist dies, wenn die neuen Ankömmlinge bisher weniger an Ordnung und strenges Arbeiten gewöhnt sind, als die älteren Schüler. Sie werden dann durch diese in einer so nachdrücklichen Weise mit erzogen, wie es der Lehrer ohne diese Unterstützung gar nicht zu machen wüßte.

Wir haben bisher fast ausschließlich höhere Lehranstalten im Auge gehabt, es ist jedoch klar, daß die hier besprochenen Zustände theilweise auch auf andern Schulen vorkommen können. In der Volksschule wird z. B. die Tyrannei der rohen Körperkraft sich oft genug geltend machen. Hier verkehren meist noch sehr verschiedene Altersstufen miteinander. Für das zartere Alter, etwa von 7—10 Jahren, wo sich das knabenhafte Wesen noch nicht recht entwickelt hat, haben meist die älteren Schüler ganz von selbst Rücksicht genug; zwischen den Altersclassen von 10—15 Jahren bilden sich dagegen oft genug Verhältnisse aus, die an den Pennalismus erinnern. — Man hat endlich daran gezweifelt, ob der Pennalismus auch in Mädchenschulen vorkommen könne, und in der That werden auch die Mädchen, wo sie nicht völlig verwahrlost sind, nicht nur sich der roheren Mittel enthalten, sondern es sind auch meist die größeren gegen die kleinen rücksichtsvoll und oft geradezu zärtlich. In Pensionaten aber stellt sich das Bewußtsein der Rangordnung nach der Anciennität mit allen den Folgen ein, welche die neuen Ankömmlinge so empfindlich berühren. Die wichtigste Waffe ist der Spott: Haltung, Anzug, Geberden und Sprache der Neulinge unterliegen einer unbarmherzigen Kritik. Ein Kreuzfeuer prüfender Blicke, spitze Bemerkungen wie Nadelstiche, anzügliches Lächeln und andre Demonstrationen sind die Mittel, durch welche die unglücklichen Opfer dieses weiblichen Pennalismus oft längere Zeit hindurch heimgesucht werden, bis sie sich endlich ihre Stellung unter den Mitschülerinnen errungen haben. In diesem Verhalten kann denn auch ebenso wie bei Knabenschulen unter Umständen ein förderliches pädagogisches Element liegen. Da aber das Bewußtsein der Ueberlegenheit hier leichter zur persönlichen Eitelkeit wird, so stellt sich die Prognose entschieden ungünstiger, als bei Knabenanstalten, und die Erzielung eines unbefangenen, herzlichen Verkehrs aller mit allen bleibt das wichtigste Augenmerk des Erziehers. Im ganzen sehen wir, wie das Streben der Jugend sich überall geltend macht, bevorzugte Genossenschaften zu bilden, den Zutritt zu diesen zu erschweren und mit dem Vorzug der Körperkraft, des Alters oder der höheren Classe eine weit reichende Auctorität zu verbinden. Wenn der Grundzug des inneren Schülerlebens, das man oft mit einem Staate verglichen hat, ein entschieden demokratischer ist, so trägt es doch die Keime der Aristokratie und der Tyrannei ebenfalls an sich. Das Ideal, welches Thomas Arnold vorschwebte, war das, in diesem Schülerstaate eine dauerhafte und tief begründete Aristokratie der Sittlichkeit herzustellen. Dies Streben — vielleicht das höchste, welches die Erziehung an öffentlichen Schulen verfolgen kann, weil es recht eigentlich erst die ganze Schule zur Erziehungsanstalt macht — schließt die Bekämpfung der Ausartungen des Pennalismus durch das ihm zu Grunde liegende

gute Princip selbst in sich: durch die natürliche Neigung der Jugend, sich Auctoritäten zu schaffen und ihnen mit Hingebung zu folgen.

Ueber den Pennalismus im engeren Sinne, der übrigens, wie bereits bemerkt, mehr ein culturhistorisches als pädagogisches Interesse hat, vergleiche man die Abhandlungen von Fr. A. Eckstein bei Ersch und Gruber und v. Raumer im 4. Bd. der Gesch. d. Päd. — Die von diesen beiden citirte Literatur dürfte noch durch einige von Schmeizel, Cap. II, Art. 1 des „rechtschaffenen Akademicus" (Halle 1739) angeführte Schriften zu ergänzen sein. — Ueber den Pennalismus im weiteren Sinne ist bei der schwankenden Natur dieses Begriffes eine besondre Literatur nicht nachzuweisen. Wo das Wort im weiteren Sinne gebraucht wird, geschieht es meist mit bestimmter Beziehung auf die Einrichtungen der Alumnate. So bei Stoy, Enc. der Päd. §. 60—62. — Im ganzen hat der für die Erziehung so wichtige Gegenstand auch in den systematischen Behandlungen der Pädagogik noch wenig Beachtung gefunden. Dazu mag die nicht ganz glückliche Wahl des Ausdrucks das ihrige beigetragen haben, doch läßt sich nicht verschweigen, daß überhaupt das innere Schulleben, und namentlich die Erziehung des Schülers durch die Gesammtheit der Mitschüler, bisher die gebührende Beachtung noch nicht gefunden hat. **F. A. Lange.**

Pensionat wird im Unterschiede vom Alumnat, welches mit der öffentlichen Lehranstalt, dem Gymnasium, in Verbindung steht, nicht selten jede von Privatpersonen gehaltene Anstalt genannt, in welcher die Zöglinge Unterricht und Erziehung, Wohnung und Kost erhalten. Davon ist in den Artikeln: „Erziehungsanstalten, Instituts- und Familienerziehung, Mädcheninstitute" gehandelt worden. Es bleibt noch übrig, von dem Pensionate in der Bedeutung zu reden, nach welcher darunter alle Veranstaltungen verstanden werden, durch welche auswärtigen Schülern oder Schülerinnen, die eine öffentliche Schule besuchen, Wohnung und Kost, sowie die nöthige Beaufsichtigung und Erziehung dargeboten wird. Solche Anstalten können auf öffentlichen Stiftungen ruhen und vom Staate oder von der Gemeinde errichtet sein, wie z. B. das Jageteufel'sche Collegium zu Stettin, in welchem auswärtigen Schülern des dortigen Gymnasiums der Lebensunterhalt gewährt wird, oder das ähnliche Pensionat zu Heilbronn, durch welches auf Kosten der Stadt für die Frequenz der obern Gymnasialclassen gesorgt wird. Auch in Köln bestanden bis vor einigen Decennien mancherlei Stiftungen dieser Art. Viel häufiger sind dagegen Pensionate Unternehmungen einzelner, namentlich einzelner Lehrer, welche auswärtige Schüler in ihre Familie aufnehmen und diesen ihren Pensionären (in Süddeutschland Kostgänger genannt) gegen eine Entschädigung leibliche Verpflegung und Beaufsichtigung angedeihen lassen. Freilich wird man nicht leicht eine Erweiterung der Familie durch ein oder zwei fremde Kinder ein Pensionat nennen, sondern diesen Namen nur dort anwenden, wo mehrere auswärtige Schüler in dies Verhältnis zur Familie getreten sind und wo daher eine für diese Schüler besonders berechnete Lebensordnung hergestellt worden ist; indessen ist gleich hier zu erwähnen, daß doch die wesentlichen Beziehungen des ganzen Verhältnisses schon bei einem einzigen Pensionär eintreten und daß die Zahl der von einzelnen aufgenommenen Kostgänger sich von der Durchschnittszahl der Glieder einer natürlichen Familie nicht wesentlich entfernen darf, wenn nicht die Vorzüge der ganzen Einrichtung sehr geschmälert werden sollen.

Die Zahl der öffentlichen Kosthäuser ist in Deutschland eine verschwindend kleine gegen die der Privatpensionen und diese letztern gewinnen dadurch schon in socialer Beziehung eine gewiße Bedeutung. Auf hundert Schüler, welche in Alumnaten oder Erziehungsanstalten erzogen werden, kommen in Deutschland tausende derselben, welche in Pension gegeben sind. Alles, was für die Berechtigung der Alumnate und Erziehungsanstalten gesagt werden kann, darf auch für die Privatpensionen angeführt werden, und mit um so größeren Rechte, als die Mannigfaltigkeit der Privatpensionen sich den verschiedenen socialen Gruppen und ihren verschiedenen Bedürfnissen leichter

anschließt als die eigentlichen Erziehungsanstalten. Während in England und in Frankreich die Institutserziehung im allgemeinen der Pension vorgezogen wird, giebt sich offenbar in der Vorliebe des deutschen Volkes für die Pensionserziehung der gemüthvolle Charakter desselben und die sittliche Werthschätzung der Familie kund. Im Schoße der Familie scheint dem deutschen Vater sein Kind immer am besten aufgehoben. Er sieht einen wackern Mann, welcher einem eignen Hausstande vorsteht, eine Frau, die ihre eignen Kinder verständig und liebreich erzieht, für vollkommen befähigt an, auch ein fremdes Kind recht zu erziehen und traut ihnen ein Herz für dasselbe zu. Weit entfernt, die beschränkten Verhältnisse, in welche der Sohn sich vielleicht schmiegen muß, zu fürchten, hält er dieselben vielmehr für eine treffliche Schule des Charakters, die noch ihre besondern Früchte bringen könne. Auch die Ausbildung des öffentlichen Schulwesens in Deutschland nach der Reformation und das durch die gelehrten Schulen in weiten Kreisen angeregte Streben nach einer tüchtigen Schulbildung hat zur Verbreitung dieser Lebensform hier beigetragen. Schon in Dörfern, in denen etwa ein tüchtiger Lehrer sich Anerkennung errungen hat, sind dergleichen Verhältnisse unter Landleuten nicht selten. In kleinern Städten, welche sich einer guten Schule erfreuen, findet sich immer eine Anzahl von ehrbaren Bürgerfamilien, Wittwen, kleinen Beamten &c., welche gern in ihre Familie einen oder mehrere Pensionäre aufnehmen. Beiden Theilen ist damit gedient. Gern bringen die Eltern, welche an ihrem Wohnorte der geeigneten Schulen entbehren, ein kleines Opfer, um ihren Kindern, vornehmlich den Söhnen, wenn sie gute Hoffnungen erwecken, die Wohlthat eines förderlichen Unterrichts zuzuwenden. Nicht minder finden auch die Familien, zu denen diese Pensionäre gebracht werden, ihre Rechnung dabei. Nicht daß die Vergütung immer so ansehnlich wäre, sie ist im Gegentheil oft zum Erstaunen gering. Das Geheimnis der Sache liegt einfach in dem Umstande, daß sich durch den Kostgänger manches verwerthen läßt, was sonst ungenutzt bliebe. Hier kann noch ein Bette stehen, dort noch ein Kämmerchen entbehrt werden, und was den Lebensunterhalt betrifft, so bewährt sich in kleineren Orten noch der gute Glaube, daß wo sechs Personen satt werden, auch der siebente mitessen könne. Das baare Geld und die gewiße, wenn auch geringe Einnahme hat eine Wichtigkeit für den kleinen Bürger und Handwerker, die ihn selbst mit Opfern diesen Vortheil erkaufen läßt. Schließlich ergänzt wohl die Gutmüthigkeit und die Theilnahme an der Jugend das Manco der ganzen Rechnung.

Das pädagogische Interesse an derartigen Verhältnissen ist nicht so gering, als es für den ersten Augenblick scheinen mag. In diesen beengten Umgebungen wächst ein guter Theil der deutschen Jugend in Ehrbarkeit und Anspruchslosigkeit auf, lernt durch Entbehrung den Werth des dadurch erkauften Schulunterrichts schätzen, bleibt in der Einfachheit, die seinem Stande gebührt, und in der sittlichen Substanz des Familienlebens. Sieht man solche Knaben in ihren beengten Winkeln, bei ihrer spärlichen Kost und in der geistig dürftigen Sphäre, in der sie leben, so mögen sie einem wohl zuweilen leid thun, aber in den meisten Fällen mit Unrecht. An die Stelle der beabsichtigten und bewußten Erziehung, von der im ganzen wenig die Rede ist, tritt die Macht der Verhältnisse und der Einfluß der Gewohnheit und bewahrt dem heranwachsenden Knaben den rechten Ernst und eine gesunde Nüchternheit der Lebensanschauung. Oft ist bedeutende Tüchtigkeit aus diesen unscheinbaren und beschränkten Zuständen hervorgegangen. Wie J. M. Gesner, der Humanist, als Knabe zu seinen Studien nur das Ofenfeuer benutzen konnte, so knüpfen sich an manchen Namen guten Klanges ähnliche Jugenderinnerungen. Auch für die Entwicklung der Selbständigkeit sind diese schlichten Umgebungen oft sehr förderlich. Dem einfachen Bürger, wie wenig ihm selbst von Bildung zu Theil geworden, wohnt doch oft eine tiefe Achtung vor der Wissenschaft bei und er sieht den lernenden Knaben nicht ohne eine gewiße Hochachtung an. Er verschmäht es auch nicht, einen geistigen Gewinn aus dem Verhältnisse zu ziehen. Gern geht er auf Gespräche über fremde Städte und Länder, Merkwürdig-

keiten der Natur und geschichtliche Erinnerungen ein, und ist leicht bereit, die Kenntnisse des Schülers zu bewundern. So wird dem Knaben der Werth der Bildung handgreiflich und er wird geneigter, den Tadel der Schule mit Ehrfurcht hinzunehmen. Rath und Leitung darf er freilich nur selten von seinen Pflegern erwarten; nicht selten kehrt sich bei der Einfalt der Gemüther das pädagogische Verhältnis geradezu um: der Kostgänger giebt durch sein geistiges Uebergewicht in entscheidenden Fragen den Ausschlag, er giebt den Ton an, weckt neue Ideen, bringt Heiterkeit und Rührigkeit in die Familie, aber er verschmilzt so inniger mit derselben, als in andern socialen Sphären. Nicht leicht geht dies Bewußtsein innerlicher Unabhängigkeit in Anmaßung über, denn die Maximen des sittlichen Lebens, wie es sich in solchen Kreisen guter Art gestaltet, ruhen auf dem Felsen einfacher Gottesfurcht viel zu sicher, als daß an ihnen gerüttelt werden dürfte. Man wird daher auch im allgemeinen die Erfahrung machen, daß in diesen Verhältnissen ein Misbrauch der Freiheit, zu welchem sie so viele Veranlassung zu bieten scheinen, seltner ist, als man fürchten sollte. Aber dies alles gilt nur für den Fall, daß der Knabe, der in diese schlichten Verhältnisse gebracht ist, aus derseben socialen Sphäre hervorgegangen sei. Werden aus Gedankenlosigkeit oder gar aus Geiz die Kinder wohlhabender Eltern bei armen und ungebildeten Leuten in Pension gegeben, wie dies namentlich Landleute, welche die idealen Güter des Lebens nicht hoch anzuschlagen pflegen, zuweilen thun, so knüpfen sich daran die entschiedensten Gefahren für den Kostgänger. Dieser vermag in eine nähere Gemeinschaft mit der Familie nicht einzugehen. Alles, was er in derselben sieht und hört, liegt ihm fern und die Familie selbst ordnet sich ihm willig unter, denn der Reichthum berechtigt ihn in ihren Augen zu allen möglichen Ansprüchen. Um des Vortheils willen wird dann wohl gar die Leichtfertigkeit des Knaben beschönigt und verschwiegen und nichts hindert diesen, allen schlechten Neigungen nachzugehen. Solche Pensionen sind die Ausgangspuncte für allerlei Unfug der Jugend. Hier werden Tabakscollegien etablirt, hier wird das Trinken und Spielen in der Stille exercirt, hier weiß man sich vor der Controlle der Lehrer zu sichern, denn die eignen Pfleger nehmen nicht selten Partei für den Pflegling und stellen sich auf seine Seite. Die Lehre, welche darin liegt, daß man bei der Unterbringung von Kostgängern im allgemeinen die Sphäre allgemeiner Bildung, aus welcher sie selbst hervorgegangen sind, festhalten und nicht unter das Niveau derselben greifen müße, wird auch in höhern Schichten oft übersehen. In mittleren und großen Städten, in welche die höhern Lehranstalten immer eine bedeutende Anzahl auswärtiger Schüler zusammenführen, wird das Pensionswesen viel complicirter und mannigfaltiger, die Misgriffe der Eltern darum auch um so häufiger, größer und gefährlicher, weil die größere Stadt vieles lange verdeckt, was die kleinere schnell offenbart, und weil der gleißende Schein hier nicht immer leicht zu durchschauen ist. Die starke Concurrenz auf diesem Gebiete beweist, wie gesucht der Artikel ist. Mit dem steigenden Preise für die Pension steigt das Angebot. Von der Frage, ob man für eine solche Lebensaufgabe innern Beruf habe oder nicht, nicht beunruhigt, glaubt jeder, der seine Finanzen verbessern will, dies am besten durch Pensionäre zu können. Frauen, denen die Männer gestorben sind, Kaufleute, die fallirt haben, Beamte, die in den Ruhestand getreten sind oder deren Gehalt nicht recht ausreichen will, alte Leute, die niemals ein Kind erzogen haben, jüngere, welche die eignen Kinder nicht bändigen können — alles greift oder möchte zu Pensionären greifen, um auf's bequemste dem Mangel abzuhelfen. Empfehlungen von Geistlichen und Directoren werden erbeten und — oft schnell genug gegeben. Die öffentlichen Blätter preisen die väterliche Fürsorge, die mütterliche Liebe, die sorgfältige Obhut, welche die Kostgänger hier oder dort finden können, auch der französischen Conversation, die in der Familie gepflogen werde, geschieht Erwähnung und der gewissenhaften Nachhülfe, für welche Sorge getragen werde. Der Garten am Hause, der freie Platz vor der Thüre, die gute Luft, das gesunde Wasser, die nahen Berge —

alles wird zur Lockspeise verwendet. Auch die Parteileidenschaft wird in Bewegung gesetzt, um das Haus zu füllen, und während dieser vom freisinnigen Fortschritte das Beste erwartet, versucht es jener mit conservativen Grundsätzen. Nicht einmal die Religion bleibt unbenutzt. „Tischgebet versteht sich von selbst", lasen wir kürzlich in einer Zeitungsannonce dieser Art, welche den christlichen Geist des Familienlebens zum Aushängeschilde machte. In den meisten Fällen ist das Versprechen gut gemeint, weil man von dem Ernste der Aufgabe keine Vorstellung hat. Auch soll nicht gesagt werden, daß unter den vielen, die sich anbieten, nicht so mancher sei, der den redlichsten Willen, die übernommenen Pflichten treu zu erfüllen, oder eine gute Gabe besitze, auf die Jugend zu wirken. Wer möchte das in Abrede stellen wollen? Aber abgesehen von der Zufälligkeit dieser Gesinnungen und Charaktereigenthümlichkeiten, über deren Vorhandensein vor der Erfahrung schwer geurtheilt werden kann, so müßen die meisten dieser Anerbietungen, denen man den finanziellen Zweck so deutlich anfühlt, manche gerechte Bedenken erwecken. Wo die wirkliche Noth des Lebens eingekehrt ist, da ist keine Stätte für gedeihliche Pflege eines fremden Kindes. Müßen die eignen Kinder diese Noth der Familie durchleben, so bedauern wir sie, aber wir wissen, daß der Rathschluß Gottes auch einen Segen für sie berge. Aber wie kommt das fremde Kind, das eben mit den zartesten Wurzeln seines Daseins aus seinem natürlichen Boden herausgerissen worden, dazu, in die drückende und dürre Atmosphäre der Sorge versetzt zu werden? Ein Kind ist kein Gegenstand, den man als Almosen verwenden darf, und wenn irgendwo die Bedingungen fehlen, unter welchen die Erziehung gelingen kann, so ist dies in demjenigen Hause der Fall, aus welchem die Fröhlichkeit des Herzens gewichen ist. Wir können es daher nur Leichtsinn und Gewissenlosigkeit nennen, wenn, wie es nicht selten geschieht, aus unbedachtem Mitleiden solche Familien zur Aufnahme von Pensionären empfohlen werden, deren äußere Existenz untergraben und ungesichert ist. Ueberhaupt darf in diesem Verhältnisse der Erwerb niemals als der wesentliche Zweck in den Vordergrund treten. Wo es geschieht, wo die kümmerliche Beköstigung und Verpflegung darauf hinweist, daß man vor allen Dingen den Gewinn im Auge habe, da wird aller erziehlichen Einwirkung von vorn herein die Spitze abgebrochen. Der Kostgänger verschließt sich da auch gegen gutgemeinte Ermahnung, weil er zunächst den Egoismus sieht und den Impuls der Liebe vermißt. Uebrigens stellt sich auch in den bessern Pensionen nur zu oft heraus, daß es mit diesen erziehlichen Einwirkungen übel bestellt sei. Woran es in den meisten Fällen fehlt, das ist Verständnis der Aufgabe und Gewissenhaftigkeit in der Erfüllung derselben. Bedenken wir, daß im modernen Leben die meisten Väter, welche in irgend einem öffentlichen Amte stehen oder ein Geschäft betreiben, schon selten die Zeit finden, für die Erziehung der eignen Kinder zu sorgen, und daß sie dies meist den Frauen überlassen müßen, welche dann nur zu oft das Hauptgewicht auf äußere Dinge statt auf das Sittliche legen; so müßen wir fürchten, daß es mit der erziehlichen Sorge für den Pensionär in solchen Familien nicht besser werde bestellt sein. Es ist ein Irrthum, in welchem sich viele befinden, daß die Erziehung eines fremden Kindes sich im Familienkreise von selber mache und eine einfache Sache sei. Namentlich mit der Schule macht man es sich leicht. Geht es nicht recht, so wird irgend ein Student oder Candidat zu Hülfe gerufen, vielleicht ein älterer Sohn oder ein andrer Verwandter, der die Sache billig abmacht, um die Nachhülfe zu besorgen. Denn über die Aufgaben des Unterrichts fehlt gewöhnlich eben so sehr die nöthige Klarheit als über die der Erziehung. Ob der Student, ob der Candidat der rechte Mann sei, ob er etwas vom Unterrichte verstehe oder nicht, davon ist nicht die Rede. Unbekannt mit dem Leben der Schule, mit dem Standpuncte des Knaben, mit seinen eigentlichen Schwächen, mit den wichtigsten Forderungen eines fördernden Unterrichts, wird an dem Knaben weiter operirt und man begnügt sich dabei, die äußere Veranstaltung der Nachhülfe getroffen zu haben. Andre Gefahren stellen sich in denjenigen Familien heraus, welchen ein ruhiges und

zurückgezogenes Leben beschieden ist. Einsam gebliebene Eheleute, emeritirte Geistliche, pensionirte Beamte rc., die ihre schöne Zeit und ihre Kenntnisse nicht wollen ungenutzt lassen und darum Pensionäre halten, fallen leicht in den Fehler, sich zu viel mit diesen zu beschäftigen, ihre Freiheit zu sehr zu beschränken und mit der Peinlichkeit des Alters ihnen die Jugend zu verkümmern. Die Knaben werden um die Gelegenheit gebracht, wirkliche Knaben zu sein und als solche in normaler Weise sich zu entwickeln. Auch die Sorge für den Unterricht und die geistige Bildung nimmt in solchen Fällen oft eine unglückliche Gestalt an. Fremd geworden in der Schule und mit allen Ideen einer entschwundenen Zeit angehörig, wissen sie sich in Unterrichtsweise und Anschauungen der Gegenwart nicht zu finden, beharren bei ihren veralteten Gesichtspuncten, rufen die Opposition der Jugend zu ihrem eignen Leidwesen nur noch stärker auch auf diesem Gebiete hervor und verscherzen so die Auctorität am leichtesten. Ueberhaupt ist die Hand des Greises für den kleinen Dienst der Jugenderziehung nicht mehr energisch genug; in dem ungleichen Kampfe zwischen der lebensfrohen Jugend und dem lebensmüden Alter muß das letztere immer verlieren.

Eine Umschau in den mannigfaltigen Verhältnissen der Pensionserziehung wird immer mit dem Resultate endigen, daß in den meisten Fällen das, was man eigentlich suchte, nicht recht zu finden ist. Bei Mädchen gelingt es häufiger als bei Knaben, aus nahe liegenden Gründen. Das bloß naturalistische Verfahren genügt einmal dort nicht, wo eine eigentlich pädagogische Aufgabe vorliegt. Daher hat man auch von jeher am liebsten bei dem Lehrer die Erfüllung derselben gesucht. In der That ist dies das Rechte. Mögen immerhin auch manche Lehrer die Erwartungen nicht rechtfertigen, welche in dieser Beziehung von ihnen gehegt wurden, so bleibt die Familie des Lehrers immer diejenige, in welcher die meisten Bedingungen für das Gelingen der Sache gegeben sind. Zunächst giebt es dem Pensionate des Lehrers eine sittliche Basis, daß er in dem Wesen seines Berufes bleibt, wenn er Pensionäre hält. Wenn der Kaufmann neben den bisher von ihm betriebenen Zweigen des Geschäftes noch eine neue Branche ergreift, so wird niemand darin etwas unangemessenes finden; wenn aber der Kaufmann, der Beamte, der Rentier rc. sich plötzlich nebenbei auf die Erziehung fremder Kinder wirft, so ist man veranlaßt, zunächst an der innern Berechtigung zu zweifeln, eine Herabsetzung des ganzen Erziehungswesens zur Nebensache zu fürchten und die gewinnsüchtige Absicht zu argwöhnen. Nicht so bei dem Lehrer. Er ist pädagogisch gebildet, die Aufgaben der Erziehung und des Unterrichtes sind ihm berufsmäßig nahe gestellt. Freilich beabsichtigt auch er einen Gewinn, auch er will seine Lage verbessern und er läßt sich wohl sogar die Pension theurer bezahlen, als ein anderer. Alles dies thut er indessen mit Fug und Recht, weil er im allgemeinen die Gewähr bietet, daß er die gestellte Aufgabe mit Einsicht erfassen und mit geübter Hand ausführen werde. Er steht selbst in der Schule, kennt die Forderungen derselben und den Gang des Unterrichts, weiß aus Erfahrung die Anlagen des Schülers zu beurtheilen, und vermag, auch wenn er nicht selbst der Lehrer des Pensionärs in der Schule ist, doch das Verhältnis desselben zur Schule am sichersten zu beurtheilen. Alles Uebrige gleich gesetzt, wird daher immer der Lehrer am meisten für eine solche Thätigkeit der rechte Mann sein. Schon dadurch, daß diese Thätigkeit in der Totalität seines Berufes ruht, verliert dieselbe jeden Anschein äußerlicher Gewinnsucht, denn er erfüllt auch hier nur seine Lebensaufgabe. Schon diese sittliche Grundlage des Verhältnisses hebt dasselbe in den Augen der Pensionäre und der Eltern; es kommen aber noch andre Gründe hinzu, welche es empfehlen. Das ganze Leben, welches der Lehrer führt, ist ein stilles, zurückgezogenes und regelmäßiges. Die Arbeit in der Schule und für die Schule, die eignen Studien und die Zeit der Erholung ist bei ihm an die Stunde gebunden, weil jeder Tag seine bestimmte Aufgabe hat. Dadurch wird dies Leben für den Kostgänger ein vorbildliches, in welches auch seine Zeiteintheilung sich bequem und natürlich einfügt. Ferner ist der Lehrer dem Schüler immer eine

Auctorität. Er kann bei ihm Rath und Hülfe finden und erkennt in ihm einen Mann, der das besitzt, wonach er auf seinem Standpuncte die Menschen am liebsten zu beurtheilen pflegt, nämlich positive Kenntnisse und wissenschaftliche Bildung. Es muß daher schon ziemlich stark gefehlt werden, wenn der Kostgänger nicht dem Lehrer von vorn herein einen natürlichen Respect entgegenbringen sollte. Und diese Achtung vor der geistigen Superiorität ist eine so tiefgreifende, daß sie auch Mängel, wie gelegentliche Pedanterie, gesellige Unbehülflichkeit oder auffallende Einfachheit der äußern Verhältnisse leicht erträgt. Alle diese günstigen Beziehungen wecken leicht das Vertrauen des Kostgängers, geben ihm das Gefühl, daß er an einem Orte sei, wo er gefördert werde, und erleichtern ihm dadurch die Trennung vom Vaterhause. Damit soll freilich nicht gesagt sein, daß die factischen Verhältnisse immer die erwünschten sind. Es giebt Lehrer, die ihren Beruf verfehlt haben, und bei einer gewißen Berufstüchtigkeit kann immer noch Leichtsinn, Trägheit und Selbstliebe das Herz beherrschen. Auch giebt es gewiße allgemeine Befürchtungen, die gerade in Beziehung auf die Pensionate der Lehrer gehegt werden und eben von dem Amte des Lehrers hergenommen sind, denen man auch nicht alle Wahrheit absprechen kann. Wie man die Erscheinung, daß die Kinder der Geistlichen zuweilen entarten, aus der Ermüdung und Unlust erklärt hat, welche den Pfarrer nach aller Sorge und Arbeit an den Seelen der Gemeindeglieder veranlaßt, sich in der eignen Familie gewißermaßen gehen zu lassen, und hier manches zu übersehen, was er an andern rügen würde; so hat man ähnliche Erscheinungen an den Kindern der Lehrer aus ähnlichen Ursachen erklären wollen und darum gefürchtet, daß der Lehrer nach der Abspannung des öffentlichen Unterrichtes nicht mehr recht aufgelegt sein dürfte, im eignen Hause mit derselben Energie zu Werke zu gehen. Es ist indessen das Urtheil des Volkes, (welches sich in der sprüchwörtlichen Rede:

Pastorsöhne und Müllerküh',
Wenn sie gerathen, ist's gutes Vieh,

kundgiebt) weit mehr auf das Auffallende der Erscheinung als auf das häufige Vorkommen derselben zu beziehen. (Sehr viele Müller — ja die meisten — haben sehr gute Kühe.) Der rechte Pastor zieht auch im Hause mit dem geistlichen Rocke nicht den geistlichen Sinn aus; ebenso verhält es sich auch mit dem rechten Lehrer. Je mehr er sich in seinen Beruf mit Ernst und Einsicht eingelebt hat, desto weniger ist seine Liebe für die Sache und seine pädagogische Lebensanschauung auf gewiße Stunden und Thätigkeiten beschränkt, und er wird sich auch in der eignen Familie dieser Einsicht und dieser Liebe nicht entäußern können. Hat aber ein Lehrer an den eignen Kindern Trauriges zu erleben, so ist es unbillig, es gerade dem Lehrerstande anzurechnen, daß die Erziehung nicht immer gelingt. Wichtiger scheint das andre Bedenken, daß der Lehrer leicht in den Fall kommen könne, durch das Interesse für seine Kostgänger sich zu Begünstigungen derselben in der Schule bei Disciplinarfällen, Versetzungen, Zeugnissen &c. verleiten zu lassen, eine Ungerechtigkeit, die eben so gefährlich für die Kostgänger selbst, deren Charakterentwicklung und deren wissenschaftliche Bildung dadurch beeinträchtigt werden müßen, als für die Mitschüler derselben sei. Diese Gefahr liegt für den Lehrer, wenn er auch in der Schule der Lehrer seiner Kostgänger ist, in der That nahe, und um so näher, je aufrichtiger er es mit dem Wohle seiner Zöglinge meint. Er bringt dann an die Sache das günstige Vorurtheil für seinen Pensionär, welches der nähere Verkehr mit der Jugend oft einflößt. Je deutlicher er sich davon überzeugt hat, daß der Knabe bei seinen mäßigen oder gar mangelnden Anlagen es an Mühe und Strebsamkeit nicht fehlen lasse, desto leichter wird er geneigt sein, ihn milder zu beurtheilen und ihn zu ermuthigen. Daß dadurch gelegentlich der böse Schein entstehen kann, der Pensionär werde unbillig bevorzugt, muß zugegeben werden, doch wird der gewissenhafte und erfahrene Lehrer auch diesen Schein zu zerstören wissen. Wo wirkliche Ungerechtigkeit dieser Art vorkommt, da ist sie dem Menschen, aber nicht

insbesondre dem Lehrer anzurechnen, dem sie in diesem Falle nur eben so nahe tritt, als in hundert andern Fällen des Schullebens. Der gewissenhafte Lehrer hat sogar auch darin über sich zu wachen, daß er nicht in dem Streben, gerecht zu sein, schärfer und strenger in der Beurtheilung des Kostgängers werde, als die Billigkeit erheischt.

Aus allen diesen Erwägungen darf das Pensionat des Lehrers als die normale Gestaltung dieses Verhältnisses angesehen werden. Erfahrungsmäßig wird diese Ansicht auch durch die Erscheinung bestätigt, daß es fast immer nur Lehrern gelingt, eigentliche Pensionate, d. h. wirkliche Anstalten in dem oben beschriebenen Sinne zu gründen. Andre Privatpersonen bringen es selten dahin, sie gewinnen wohl einen, vorübergehend auch wohl mehrere Knaben, aber sie vermögen es nicht, der ganzen Unternehmung den Charakter der Stetigkeit und eine umfassende Organisation zu geben, sie zur eigentlichen Pensionsanstalt zu erheben. Nur bei Mädchen, in deren Erziehung überhaupt manche der Schule fremde Gesichtspuncte ins Auge zu fassen sind, gelingt dies zuweilen, obwohl auch hier die schwankenden Verhältnisse überwiegen. Unter den Lehrern dagegen giebt es nicht selten solche, welche ihr halbes oder ganzes Leben hindurch Pensionsanstalten für Knaben aufrecht gehalten haben. Zeigt sich darin einerseits das Vertrauen der Eltern, welche zunächst vom Pädagogen eine umsichtige Leitung ihrer Kinder erwarten, so ist doch andrerseits gewiß auch der Umstand nicht ohne Wirkung, daß es dem Lehrer besser, als andern Leuten, gelingt, einer solchen Anstalt eine wirklich pädagogische Lebensordnung zu geben. Hier entsteht die Frage, ob nicht den oben erwähnten Kosthäusern, die aus Stiftungen entstanden oder von öffentlichen Behörden gegründet worden sind, der Vorzug vor den eigentlichen Lehrerpensionaten gegeben werden müße. Eine nähere Betrachtung der Verhältnisse dürfte auf die entgegengesetzte Ansicht führen. Hat auch das Kosthaus vor dem Lehrerpensionate den Vortheil voraus, daß sein äußeres Bestehen gesichert ist, während die tüchtigste Pension durch Ungunst der Zeitverhältnisse gelegentlich aufgelöst werden kann, so wird doch dieser Vortheil durch bedeutende Nachtheile aufgewogen. Das Kosthaus wird es nie vermögen, dem ganzen Verkehre in der Anstalt den Charakter des Familienlebens zu geben. Daran wird es schon gehindert durch die Zahl der Zöglinge; denn es liegt in der Natur solcher Einrichtungen, daß von vornherein auf eine größere Ausdehnung der Anstalt Bedacht genommen wird, damit die aufgewendeten Mittel auch einen entsprechenden Nutzen haben. Mit der größern Zahl der Zöglinge entfernt sich aber das Institut immermehr von dem Familienleben, während der einzelne Lehrer es ganz in seiner Hand behält, seine Pensionsanstalt in den das Familienleben möglich machenden Schranken zu bewahren. Die Erfahrung lehrt ferner, daß unter den Lehrern keineswegs viele sind, welche diese Nebenthätigkeit suchen. Manche sträuben sich beharrlich, jemals ein Verhältnis dieser Art einzugehen, und weisen nicht selten bedeutende Vortheile, die sich ihnen in dieser Form darbieten, mit Entschiedenheit zurück. Sie wollen sich die Verantwortung und die Beschränkungen des eignen häuslichen Lebens, ohne welche es doch nicht abgeht, nicht auferlegen. Sie können ein fremdes Element in der eignen Familie nicht ertragen und legen sich lieber die angestrengteste anderweitige Thätigkeit und die ernstesten Entbehrungen auf, als daß sie sich dazu entschlößen, einen Kostgänger aufzunehmen. Diese Abneigung gegen dergleichen Verhältnisse ruht nicht etwa, wie man glauben könnte, auf einer zarteren oder tieferen sittlichen Auffassung des Familienlebens, denn es liegt gerade im Wesen der echten Familie, daß sie nach allen Seiten Schößlinge der Liebe, der Neigung und des Vertrauens aussendet, daß sie Anknüpfungspuncte für analoge sittliche Beziehungen darbietet und die Krone des Stammes zum weithin schattenden Laubdache erweitert. Vielmehr muß in jener Abneigung eine jener Nuancen des individuellen Daseins erkannt werden, denen man die innere Berechtigung nicht absprechen kann. Wo diese Abneigung sich kundgiebt, da fehlt auch gewiß die Anlage, dergleichen Verhältnisse recht zu gestalten; und wer diese in sich selbst vermißt, der thut wohl, sich von der Sache fern zu halten.

Man wird aber aus diesen Erscheinungen den weitern Schluß machen dürfen, daß dort, wo die Neigung für derartige Thätigkeiten sich mit Entschiedenheit ausspricht, auch das Geschick, der innere Beruf zur Sache vorausgesetzt werden darf. Der Lehrer, welcher Pensionäre in sein Haus nimmt, thut dies aus freiem Antriebe, auf Grund der in ihm wohnenden Liebe und Neigung für diese Wirksamkeit. Darin liegt ein sehr bedeutender Vorzug des Lehrerpensionates vor dem Kosthause, von welchem immer zu fürchten ist, daß es gelegentlich von solchen geleitet werde, denen der innere Beruf für eine solche Thätigkeit fehlt. Das folgt schon aus der Art, wie das Amt des Vorstehers an solchen Anstalten besetzt zu werden pflegt. Wo sich das Kosthaus in Folge der Stiftung sehr nahe an die betreffende Schulanstalt anlehnt, da pflegt die Leitung desselben an eine bestimmte Lehrerstelle der Schule geknüpft zu sein. Wie nahe liegt da die Gefahr, daß in dieses Amt auch ein solcher genöthigt wird, dem, vielleicht nach seinem eignen Urtheile, ein solches Wirken durchaus fern liegt und daher unerwünscht ist! Auch wo durch Wahl oder nach freier Bewerbung das Amt besetzt wird, bleibt diese Gefahr nicht ausgeschlossen, da in dem einzelnen Falle, wenn eben ein Vorsteher gewählt werden muß, der geeignete Mann doch fehlen kann. Noch mehr ist in denjenigen seltneren Fällen, in welchen der Vorsteher an der betreffenden Schule keine Stellung einnimmt, dieser Uebelstand zu fürchten. Die Dilettanten der naturalistischen Pädagogik, welche an ihrer Befähigung niemals zweifeln, drängen sich dann sofort ein, wenn das Amt nur seinen Mann ernährt. Ist einmal der pädagogische Gesichtspunct verlassen, so treten alle die persönlichen Rücksichten in Kraft, welche jede Wahl erschweren, und es kann geschehen, daß in der besten Absicht von der Welt der Bock zum Gärtner gemacht wird. Zu diesen Gefahren gesellt sich in solchen Fällen sofort auch der Uebelstand, daß bei einer so lockern Beziehung zur Schule alle diejenigen Vortheile verloren gehen, welche z. B. dem Alumnate aus dem organischen Zusammenhange mit dem Gymnasium erwachsen. Da aber der ganze sittliche Ton und Geist einer solchen Anstalt wesentlich von der leitenden Persönlichkeit abhängt, so ist aus den eben dargestellten Gründen zu fürchten, daß mit dem rechten Manne auch der rechte Geist im Kosthause fehlen und daß er, wo er auch vorübergehend durch eine tüchtige Persönlichkeit geweckt worden ist, doch bei dem öfter wiederkehrenden Wechsel der leitenden Personen keinen rechten Bestand haben werde. Dazu trägt denn ferner der Umstand bei, daß man im Kosthause bei der größeren Zahl von Zöglingen der jüngern Gehülfen nicht entbehren kann, in welchen noch mehr, als in dem Vorsteher, der Mangel an Stabilität sich fühlbar macht. Nur zu oft fehlt es diesen jüngern Lehrern, denen die specielle Inspection der Pensionäre übergeben werden muß, auch an der hinreichenden Erfahrung und Selbstbeherrschung, an der Sicherheit und Besonnenheit des Urtheils, ohne welche ihre Einwirkung oft mehr schadet als nützt. An der Schwierigkeit, für diese Stellungen unter jüngeren Leuten die geeigneten charakterfesten Individuen zu finden, scheiterte z. B. an der Ritterakademie zu Liegnitz in dem J. 1773 der Versuch, das Inspectorat einzuführen, was erst einige Jahrzehnte später gelang (s. Nachrichten über die königliche Ritterakademie zu Liegnitz v. Ostern 1840 S. 14 f.). Da diese Gehülfen (Inspectoren, Gouverneurs &c.) einerseits bei dem ununterbrochenen persönlichen Verkehre und bei der schwach begründeten Auctorität, der sie sich in ihren Durchgangsämtern erfreuen, eine in der That schwierige Stellung haben, und da sie andrerseits ja erst Erfahrungen sammeln wollen, so wird ihr Wirken allezeit ein bedenkliches bleiben. Auch diesen Schwierigkeiten entgeht der einzelne Lehrer, der eine Pensionsanstalt errichtet. Die Hülfe, welche auch er von jüngeren Kräften zuweilen in Anspruch nehmen muß, erstreckt sich auf bestimmte Thätigkeiten und bestimmte Stunden, niemals auf den ganzen Verkehr mit den Zöglingen, und er ist daher vollkommen im Stande, das Verfahren derselben zu erkennen und, wo es nöthig ist, zu berichtigen. Niemals können diese Gehülfen eine Instanz zwischen den Pensionären und ihm selber bilden, weil er selbst stets der lebendige Mittelpunct des Ganzen bleibt. Endlich darf

auch das nicht ganz übersehen werden, daß der Aufenthalt im Kosthause sehr häufig ärmern Schülern als beneficium gewährt wird. Wie heilsam und dem Menschenfreunde erfreulich solche Wohlthaten sein mögen, so bringt doch die Natur der Sache es mit sich, daß durch diese Verhältnisse eine gewiße Rauhheit, Nüchternheit und Gedrücktheit in dem Verkehr der Zöglinge unter einander hervorgerufen wird, die dem Sohne einer gebildeten Familie das Leben im Kosthause unerquicklich machen kann. Man wird namentlich mit Rücksicht auf die Wohlthätigkeit, welche durch das Kosthaus manchem strebsamen Jüngling erwiesen werden kann, die Existenz derselben nicht geradezu angreifen dürfen; wird aber die allgemeine Frage aufgeworfen, wo der Zögling naturgemäßer, sicherer und mit größerer Hoffnung auf entsprechende Leitung in Pension gegeben werde, im Kosthause oder bei einem einzelnen Lehrer, der Kopf und Herz an der rechten Stelle trägt, so kann wohl über die Antwort kein Zweifel bestehen.

Zur pädagogischen Charakteristik des in Rede stehenden Verhältnisses ist bisher noch wenig geschehen. Die Alumnatserziehung ist Gegenstand mannigfacher Erörterung gewesen, aber das unendlich häufiger vorkommende Pensionat in dem Sinne, in welchem es hier besprochen wird, ist fast überall ignorirt worden. Mit der Ansicht, daß die Pension immer ein Nothbehelf sei und daher bei der Mannigfaltigkeit der Lebensformen, in welchen sie sich realisire, nichts bestimmtes über diese Verhältnisse ausgesprochen werden könne, darf man sich indessen nicht beruhigen; ist doch die Institutserziehung, ja die Schule selbst, gegenüber der in den Familienkreis beschlossenen Erziehung, auch nur eine Sache der Noth und gehen doch auch sie beide in ihrer realen Entwicklung in eine Fülle verschiedener Formen über. Wenn nach Stoy (Encyklopädie der Pädagogik S. 213 f.) die gesammte Erziehung in die ungetheilte (Familien- und Alumnatserziehung) und in die zwischen Schule und Haus getheilte Erziehung zerfällt, so kann man in Verlegenheit gerathen, wohin das Pensionat zu setzen sei. Denn auf der einen Seite hat es so viele Aehnlichkeit und Verwandtschaft mit dem Alumnate, daß es als eine besondere Art desselben betrachtet werden könnte. Offenbar aber muß es, da es nach der hier festgehaltenen Auffassung den Unterricht als solchen immer ausschließt, dem Begriffe der getheilten Erziehung subsumirt und als eine potenzirte Form derselben angesehen werden; denn die erziehende Wirksamkeit an dem Kinde ist hier nicht nur zwischen Schule und Familie, sondern auch noch zwischen der natürlichen Familie, aus der es hervorgegangen, und der fremden Familie, in welche es aufgenommen ist, getheilt. Die Differenz zwischen der eignen und der fremden Familie tritt aber bei näherer Betrachtung als der wesentliche Punct in der Eigenthümlichkeit des ganzen Verhältnisses hervor, denn es ist klar, daß die durch göttliche Ordnung gesetzten Wirkungen des Vaterhauses in der Pension nicht gelähmt werden dürfen, daß aber auch auf der andern Seite der fremden Familie als solcher ein entschiedener Einfluß auf den Zögling eingeräumt werden soll, daß die Eltern eben diesen Einfluß wünschen und ihr Kind eben darum nicht in eine Erziehungsanstalt, sondern in Pension gegeben haben. Richtig bezeichnet Stoy (a. a. O. S. 229) das Wesen der Alumnatserziehung so, daß Einrichtung und Führung derselben gleichzeitig von dem Bewußtsein der Verwandtschaft mit der Familie und von dem der Differenz durchdrungen sein müße, und giebt dieser Formel den näheren Inhalt, daß das Alumnat keine Familie sein könne, aber sich diese doch als das Ideal seiner eignen Lebensgemeinschaft vorhalten müße. In dem Pensionate aber wird der natürlichen Familie wirklich eine andre Familie, und zwar mit allen Rechten und Pflichten der natürlichen Familie, substituirt. Es handelt sich also hier um eine Vergeistigung des Familienlebens. Die sittliche Substanz desselben wird für kräftig genug gehalten, die Zwecke der Erziehung auch da noch zu fördern, wo die natürlichen Grundlagen dieser Wirkung fehlen. In der That ist hierin das eigentliche Wesen des Pensionates ausgesprochen, und alle Schwierigkeiten des Verhältnisses, sowie alle Einrichtungen der

Pensionserziehung sind darin begründet. Man kann darum sagen, daß sich die Pensionserziehung in dem Maße ihrer eignen Vorzüge beraubt und ihrem Wesen entfremdet, in welchem sie sich der Form des Alumnates nähert. Dergleichen kommt namentlich bei solchen Lehrern vor, deren Pensionsanstalten einen gewißen Ruf erlangt haben und daher stets gefüllt sind. Es wird da zwischen dem Leben der Familie und der Pension eine Scheidewand gezogen. Der Vater oder ein angenommener Erzieher speist da wohl mit den Pensionären besonders und so oft sich in der Familie etwas außergewöhnliches zuträgt, etwa ein Gast erscheint oder ein Fest gefeiert wird, sucht man vor allen Dingen die Pensionäre zu beseitigen, vielleicht dadurch, daß man ihnen eine besondre Freude bereitet. Es giebt Pensionen dieser Art, in welchen für die Unterhaltung der Zöglinge allerlei Anstrengungen gemacht, kleine Aufführungen veranstaltet, musikalische Abende eingerichtet werden ꝛc., aber dies alles in Geschiedenheit von der Familie. Diese Einrichtung muß als eine durchaus verkehrte angesehen werden. Sie widerspricht völlig dem Wesen der Pension und indem sie die Vortheile derselben fallen läßt, vermag sie doch nicht diejenigen der Alumnatserziehung wirklich zu gewinnen. Sie muß darum schädlich wirken, denn je näher sich der Pensionär einer natürlichen Familie in diesem Verhältnisse gestellt sieht, desto mehr muß es ihn verletzen und gegen dieselbe innerlich erkälten, wenn er von dem Leben derselben auf solche Weise ausgeschlossen wird. Im Alumnate fühlt der Zögling den Mangel des Familienlebens wenigstens nicht mit Bitterkeit, weil er weiß, daß die ganze Lebensordnung dieser Anstalten dasselbe unmöglich macht. Nicht so in der Pension, deren Voraussetzung immer die bleibt, daß der Pensionär als ein Mitglied der Familie angesehen werde. Der Entschuldigungsgrund, der für solche unredliche Behandlung der Zöglinge, denn so muß sie genannt werden, öfter angeführt wird, daß die Sorge für die heranwachsenden Töchter eine nähere Gemeinschaft unmöglich mache, offenbart am deutlichsten die Unklarheit der ganzen Auffassung. Kein Vater wird seine heranwachsenden Töchter den Gefahren preisgeben, welche die zufällige Begegnung und Gemeinschaft mit jungen Leuten immer hervorruft, und jener Professor hatte vollkommen Recht, welcher erklärte, daß er seine Töchter nicht zu Schleifsteinen machen wollte, als man ihn aufforderte, dieselben an gewißen geselligen Zusammenkünften theilnehmen zu lassen, welche den Studenten Gelegenheit geben sollten, ihre Sitten abzuschleifen. Wenn aber ein Familienvater einen Zögling in sein Haus nimmt, so wird dadurch nicht eine Reihe von zufälligen Begegnungen mit den Gliedern der Familie eingeleitet, sondern es wird ein tiefgreifendes sittliches Verhältnis begründet, welches sich in das ganze Leben der Familie organisch einreiht, allen Theilen gewiße gegenseitige Rechte verleiht und gewiße Pflichten auferlegt. Er muß von seinem eignen Hauswesen wissen, ob dasselbe so geordnet sei, daß es ein neues Mitglied aufnehmen könne, ohne in Unordnung zu gerathen, ob er seine Söhne sowohl wie seine Töchter so erzogen habe, daß er von ihnen ein gemüthvolles und verständiges Verhalten gegen den Pensionär erwarten könne, und ob seine Auctorität im Hause überhaupt so weit reiche, daß er für Aufrechterhaltung guter Sitte darin stehen könne. Kann er das nicht, so ist er für eine Pension nicht der rechte Mann, weil dann sein ganzes Familienleben krankt und der wichtigsten Grundlage entbehrt. Nur wo das Hausregiment ein sicheres und die Erziehung der eignen Kinder die rechte ist, da kann man ein fremdes Kind mit Vertrauen hingeben. Da kann und soll es aber auch zu Kindesrechten aufgenommen werden, und die erste Regel für die Behandlung der Pensionäre ist die, daß kein Unterschied zwischen ihnen und den eignen Kindern der Familie gemacht werden darf.

Freilich kann diese Regel erst dann aufgestellt werden, wenn der Pensionär das Leben der Familie kennen gelernt hat; so lange und so weit es ihm neu ist, muß er ruhig, freundlich, aber bestimmt auf das Erforderliche aufmerksam gemacht werden. Sobald er sich in die neue Lebensordnung eingelebt hat und nur noch Eigenwille oder

Leichtfertigkeit die Uebertretung derselben erklärt, ist er ganz ebenso zu tadeln und zu strafen, wie das eigne Kind. Es liegt dem wohlwollenden Gemüthe nahe, das fremde Kind eher durch ungerechte Milde, als durch ungerechte Härte zurückzusetzen; doch sind beide Fehler gleich groß. Diese gleichmäßige Behandlung der eignen und fremden Kinder ist zuweilen überaus schwer, weil den eignen Kindern gegenüber die Stimme der Natur immer mitredet, doch ist sie eben darum so sehr Pflicht, weil nur durch sie auch den eignen Kindern gegenüber Gerechtigkeit geübt werden kann. Es ist ein oft gehörtes Wort, daß die eignen Kinder der Familie, in welcher Pensionäre gehalten werden, unter diesem Verhältnisse leiden müßen. Wenn damit die geringere Fürsorge gemeint ist, welche den eignen Kindern zugewendet werden kann, weil die Sorge für die fremden Kinder so viele Zeit und Kräfte in Anspruch nimmt, so wird an dieser Klage immer etwas wahres sein, und der Einzelne hat es mit sich abzumachen, wie weit er darin gehen darf, ohne seine nächste Pflicht zu verletzen. Wenn aber damit gemeint ist, daß die eignen Kinder bei den mannigfachen Rücksichten, welche auf die Pensionäre genommen werden, und bei der leidenschaftsloseren Stimmung, welche die Eltern den letzteren gegenüber beherrscht, häufig mit größerer Strenge beurtheilt werden, als jene, so mag dieser Uebelstand zwar oft genug stattfinden, aber er wird immer auf einen Mangel an Takt und pädagogischem Ernste zurückzuführen sein. Denn wer in einem bestimmten Falle, um gegen den Pensionär nicht ungerecht und hart zu scheinen, es gegen die eignen Kinder wirklich ist, der versündigt sich gegen beide Theile auf gleiche Weise. Zuletzt kommt alles darauf an, das fremde Kind wirklich wie das eigne anzusehen; wo man dies gelernt hat, wird man der Ungerechtigkeit nach beiden Seiten hin am besten aus dem Wege gehn. Diese gleiche Behandlung aller Kinder im Hause dient vor allem dazu, das ideale geschwisterliche Band zwischen Pensionären und eignen Kindern zu knüpfen, und dieses wird durch jede unbillige Begünstigung gehindert und gelockert. Durch gleiche Freuden und gleiche Leiden wächst das fremde Kind mit den Kindern der Familie zusammen auf und gewöhnt sich so auch daran am leichtesten, die neuen Eltern mit jenen Gefühlen der Abhängigkeit, der Dankbarkeit und der Ehrfurcht anzusehen, in denen dann das ganze Verhältnis seinen rechten Boden findet.

Daß es bei alle dem wesentlich darauf ankommt, ob dem Pensionär auch wirklich väterliche und mütterliche Gesinnung im neuen Hause entgegengebracht werde, bedarf keiner Erörterung. Den tieferen Antheil an dem Gelingen des Ganzen haben die Frauen. Auch daran wird erkennbar, wie sehr in der Pension das Hauptgewicht auf das Familienleben fällt. Sie haben schon darum den tiefern Antheil, weil sie die größere Arbeit, Sorge, Mühe und Anstrengung für den Pensionär übernehmen. Des Mannes Aufgabe besteht zunächst in der geschärften Achtung auf sich selbst, um in dem vergrößerten Familienkreise mit der erziehenden Kraft seiner Persönlichkeit durchzudringen, sodann in der treuen Warnehmung gewißer bestimmter Pflichten, die allerdings die Summe seiner Anstrengungen vermehren, aber sich doch immer in den Gang seiner gewohnten Thätigkeit einreihen lassen. Er wird zu gewißen Zeiten mit den Kostgängern spazieren gehen, er wird sich, wie es ihm am bequemsten ist, die Stunden oder halben Stunden oder Viertelstunden zurecht legen, in denen er die Arbeiten derselben controlirt, er wird gelegentlich, wenn andre Arbeiten es ihm erlauben, näher auf diesen oder jenen der Pensionäre eingehen, um sich in Kenntnis zu erhalten über deren Fortschritte, er wird endlich zu seiner Zeit und in regelmäßigen Abschnitten die Correspondenz mit den Eltern besorgen. Im ganzen hat es der Mann in der Gewalt, das Maß der Zeit und der Kraft, welche er dieser Thätigkeit zu widmen gedenkt, zu bestimmen. Nicht ebenso die Frau. Ihr fällt neben der Sorge für den vergrößerten Haushalt mit jedem Kinde, welches in die Familie eintritt, eine Menge von kleinen und doch wichtigen Rücksichten für dasselbe zu, durch welche die volle Behaglichkeit des Pensionärs im Hause erst zu Stande kommt. Der Kostgänger mag

zur Ordnung gewöhnt sein, in vielen Fällen ist er es auch nicht, immer aber hat er weder den Ueberblick noch die ausreichende Erfahrung, um seine persönlichen Angelegenheiten selbständig verwalten zu können. Mit hundert kleinen Bedürfnissen ist er an die Frau des Hauses gewiesen, der überdies in vielen Fällen, wo der Mann durch die Amtspflicht in Anspruch genommen wird, auch die Beaufsichtigung der Pensionäre und der Verkehr mit ihnen allein überlassen bleibt. Aber die Frau, wenn sie die rechte ist, gewinnt auch darum einen tiefern Antheil an dem ganzen Verhältnis, weil sie durch das mütterliche Gefühl geleitet und angetrieben wird, dem fremden Kinde die Heimat zu ersetzen. Sie weiß, was dasselbe mit der Mutter entbehrt, und sie allein übersieht die ganze Rathlosigkeit, die Verlegenheit, die oft unausgesprochenen Bedürfnisse, welche in einem solchen Kinde sich regen. Da nun die Frau das stillwirkende Centrum des ganzen Familienlebens ist, so kommt auch bei der Wahl der Pension fast mehr darauf an, ob sie die geeignete Persönlichkeit sei, als darauf, ob der Mann es sei. Aber es hängt mit dem wunderbaren Instincte (s. den Artikel „Kleinkinderschule" S. 35 ff. und den Artikel „Mädchenerziehung" S. 496) der Mütterlichkeit zusammen, der in dem Wesen des Weibes so tief gegründet ist, daß die Befähigung der Frau für das in Rede stehende Verhältnis seltner vermißt wird, als die des Mannes.*) Oft ist die Wirkung dieses weiblichen Einflusses eine entscheidende und es giebt Pensionen, in denen durch diese mütterliche Treue, durch die herzliche Theilnahme der Frau zwischen den Pensionären und den stellvertretenden Eltern persönliche Beziehungen von einer Innigkeit hervorgerufen werden, die den Banden des Familienlebens nichts nachgeben und für das ganze Leben ihre ursprüngliche Wärme bewahren.

Nicht immer ist dies der Fall. Die Bande des Blutes behaupten oft ihr Recht, und die Sprödigkeit, welche das fremde Kind der mütterlichen und väterlichen Güte im neuen Hause oft lange entgegenstellt, ist mehr als natürlich, sie ist zunächst göttlich geordnet. Alle künstlichen Versuche, diese Sprödigkeit zu brechen, dem Pensionär die neue Lebensordnung lieb zu machen, oder wohl gar sein Gefühl und seine Gedanken dem Vaterhause zu entfremden, sind nutzlos und *verwerflich*. Das einzig richtige Mittel ist auch das einzige sittlich gebotene, daß man suche, die *Verbindung mit dem Vaterhause so lebendig als möglich zu erhalten*. Das ist der Punct, an welchem man Sympathie in dem fremden Kinde immer finden wird; an diesem Puncte, wo die Liebe im stillen glüht, kann sie allein auch neue Wurzeln schlagen und Knospen treiben. Oft mit den Kindern von ihren Eltern und Geschwistern reden, alle Erinnerungen an das Vaterhaus pflegen, in Augenblicken höherer Empfänglichkeit, z. B. beim Abendgebete, dieselben wecken, Interesse für alles offenbaren, was von dort kommt, und dafür sorgen, daß der briefliche Verkehr mit den Eltern ein lebhafter bleibe, das gewinnt die jugendlichen Herzen und ruft Vertrauen hervor. Von manchen wird darin gefehlt, daß man die *Correspondenz* der Pensionäre mit dem Vater-

*) Man kann es von dieser Seite angesehen, belächeln, wenn jene Viermänner in Dessau (s. den Art. Philanthropine) sich gegenseitig verbanden, nur „solche Ehefreundinnen zu wählen, welche das große Werk (der Philanthropine) durch Mitarbeit, Aufsicht und Beispiel befördern könnten." Ein Lehrer, welcher fremde Kinder in seine Familie zur Erziehung aufnehmen will, muß sich freilich eine Frau gewählt haben, die eine reiche Fülle mütterlicher Liebe und mütterlichen Sinnes im Herzen trägt; allein das sind Eigenschaften, für deren vorahnende Erkenntnis es dem jungen Mann in der Regel entweder an dem scharfen Blick oder an der Richtung der Aufmerksamkeit noch mangelt. Ist er nur selbst zum Erzieher geschaffen und folgt er dann bei seiner Wahl dem Zug des Herzens und nicht äußerlichen Rücksichten, so schenkt ihm Gott in der treuen Mutter seiner eigenen Kinder auch ein Herz, das noch Raum hat für fremde, in welchem zugleich ein tiefes Verständnis der allgemeinen Kindesnatur und der Individualität einzelner wurzelt, welches das Urtheil des Mannes in unzähligen Fällen berichtigt und ihn vor Fehlgriffen bewahrt, so daß die Frau es ist, welche Wärme und Behagen in dem ganzen Kreise verbreitet, dem sie angehört. D. Red.

hause einer Controle unterwirft. Nichts kann zweckwidriger sein, als ein solches Verfahren, welches in größeren Erziehungsanstalten noch eine gewiße Entschuldigung finden mag, in der Pension gradezu verletzend ist. Mag es doch immerhin wahr sein, daß ohne eine solche Controle sich leicht schiefe Ansichten festsetzen können, wenn schon es dagegen auch Mittel giebt, so ist doch der Schaden viel höher anzuschlagen, welchen das Vertrauen durch diese Controle leidet, als der Nachtheil, den jene falschen Ansichten mit sich führen können. Wie groß ist daneben auch die Selbsttäuschung, als ob jene unliebsamen Correspondenzen durch diese Controle vereitelt werden könnten. Nur ein ganzes und volles Vertrauen kann wieder Vertrauen erwecken, alles andre ist vom Uebel. Nun kann freilich nicht geleugnet werden, daß trotz aller erfüllten Gerechtigkeit das rechte Vertrauen und die rechte anschließende Offenheit sich zuweilen in den Pensionären nicht erzielen läßt. Es giebt eine Verschlossenheit des Charakters, der man selbst mit der herzlichsten Liebe nicht, ja zuweilen mit den Aeußerungen derselben am wenigsten beikommen kann. Zunächst ist hierbei immer wieder daran zu erinnern, was in Betreff der Erziehungsanstalten gesagt zu werden pflegt, daß man nicht zu viel fordern dürfe. Diese Wahrheit hat noch größere Bedeutung für das Pensionat, weil hier alle Beziehungen zarter und feiner sind. Liebe kann überhaupt nicht gefordert werden, denn wo sie nicht vorhanden ist, da nützt alle Forderung nichts, wo sie aber da ist, da wird sie durch die Forderung erkältet. Dem Mangel der Liebe soll aber nicht durch mangelnde Liebe geantwortet werden. In diesen Fehler fallen viele, welche mit Verdruß die Unmöglichkeit erkennen, sich die Herzen der Pensionäre so zu gewinnen, wie sie möchten. Das Richtige ist die ruhige, unerschütterte Consequenz des einmal eingeschlagenen Verhaltens. Nicht durch schmeichelnde Zärtlichkeit soll man die erwünschte Anhänglichkeit unermüdlich herauszulocken suchen, die Zärtlichkeit hat überhaupt in diesem Verhältnisse keine Stelle, aber man soll die mangelnde Liebe, so weit sie eben nur ein schmerzlich empfundener Kältegrad des Gefühls ist und nicht in böswillige Handlungen übergeht, ignoriren und sich durch das alles nicht abhalten lassen von Aeußerungen aufrichtiger Theilnahme oder gar von berechtigten Forderungen der Erziehung. Mancher Eisberg schmilzt so in langsamen Tropfen ab und es giebt Herzen, in denen die Gefühle der Achtung, Anhänglichkeit und Liebe nur unter dem Himmel der ewig heitern Consequenz gezeitigt werden. Eine Schwierigkeit besonderer Art erwächst nicht selten aus dem Umstande, daß der Pensionär schlechte Gewohnheiten aus dem Vaterhause mitbringt, an denen die Eltern die Schuld tragen. Sind dieselben nur Erziehungsfehler, so dürfen sie nicht geschont werden. Der Kostgänger hat sich den Lebensgewohnheiten des neuen Kreises, in welchen er eingetreten ist, ohne weiteres zu fügen und wird, wenn der ganze Geist des Hauses den gestellten Forderungen entspricht, sich bald denselben bequemen. Schlimmer ist es, wenn die schlechten Gewohnheiten in dem Vorbilde der Eltern selbst ihren Grund haben, wie dies z. B. in Betreff des Essens und Trinkens, der Kleidung, des Schlafens, überhaupt der leiblichen Diät, aber auch in Beziehung auf fehlerhafte Charakterentwicklung nicht selten vorkommt. Der Knabe deckt sich dann gern gegen den erhobenen Tadel durch die Berufung darauf, daß es der Vater auch immer so mache. Gelingt es nicht, diese Entschuldigung dadurch, daß man stillschweigend über sie hinweggeht, oder durch die Hinweisung darauf zu entkräften, daß dem Erwachsenen manches anstehe, was sich die Jugend nicht erlauben dürfe, so bleibt, wenn der Erzieher nicht entweder unterliegen oder in die üble Stellung gerathen soll, die Eltern des Pensionärs diesem gegenüber anzugreifen, nur das eine übrig, sich mit den Eltern über die Sache zu verständigen und von ihnen zu verlangen, daß sie selbst der Unart energisch entgegentreten. Auch hier findet ein gutes, offnes und wahres Wort fast immer eine gute Stätte; auch hier wird der richtige Takt des wahrhaft sittlichen Gefühles die Grenze zu finden wissen, welche inne gehalten werden muß, wenn nicht eine der beiden Pflichten verletzt werden soll. Wo die schlechte Gewohnheit siegt, da

ist fast immer der Grund in dem mangelnden Takte oder in der mangelnden Wahrheit des Erziehers zu suchen. Stellen aber eitle, hochmüthige und unklare Eltern sich, was doch auch vorkommt, entschieden auf die Seite des Unrechts, so ist es der Erzieher seinem Zöglinge, sich selbst und seiner Familie schuldig, ein solches Verhältnis zu lösen.

Schon oben ist darauf hingewiesen worden, daß man von einem Pensionate eigentlich erst da zu sprechen pflege, wo mehrere Zöglinge in eine Familie aufgenommen worden sind und eine auf diese Zöglinge berechnete Lebensordnung hergestellt worden ist. Die Pension kann sich also zur Pensionsanstalt erweitern und gewöhnlich wird erst eine solche ein Pensionat genannt. Es ist zu wiederholen, daß in dieser Erweiterung der Sache keineswegs die ideale Entwicklung des in Rede stehenden Verhältnisses gesehen werden darf. Die vollkommenste Form der Pension kommt vielmehr dort zur Erscheinung, wo nur ein Pensionär gehalten wird. Hier sind die meisten Bedingungen gegeben, die das Eingehen des Pensionärs in die Familie erleichtern. Mit dem zweiten Zöglinge wird schon die Kraft des Widerstandes durch die Gemeinschaft in höhere Potenz erhoben. Je größer die Zahl der Pensionäre wird, desto ähnlicher wird die Pension dem Alumnate, aber desto mehr entfernt sie sich, wie oben gezeigt worden ist, von ihrem eignen Wesen. Man wird freilich nicht eine bestimmte Zahl von Pensionären angeben können, bei welcher die Eigenthümlichkeit der Pensionserziehung aufhöre, die Zahl der Glieder ist es überhaupt nicht eigentlich, welche das Wesen der Familien- oder einer andern Gemeinschaft hauptsächlich bestimmt, sondern die Lebensformen, durch welche die Glieder der Gemeinschaft zusammengehalten werden. Wenn Zwischenpersonen nöthig werden, welche die Beaufsichtigung der Zöglinge bei ihren Arbeiten oder ihren Erholungen übernehmen müßen, wenn der directe unmittelbare Verkehr zwischen dem Vater und der Mutter des Hauses auf der einen und den Zöglingen auf der andern Seite aufgehoben und der Zugang zu den Eltern nur noch eine Appellation an eine höhere Instanz wird, wenn die in der Familie natürliche Verschiedenheit des Alters unter den Kindern aufhört und an ihre Stelle eine classenartige Gleichheit und Aehnlichkeit des Standpunctes unter den Zöglingen eintritt, wodurch sofort der Blick vom individuellen auf das gattungsmäßige Interesse hinübergelenkt wird: so ist der Charakter des wirklichen Familienlebens und damit der des Pensionates aufgehoben. Die Aehnlichkeit, welche das Pensionat dann mit dem Alumnate bekommt, ist aber immer nur eine äußere. Sie beschränkt sich auf gewiße disciplinarische Einrichtungen und entbehrt vor allen Dingen jene genauere Bekanntschaft mit dem Charakter der Einzelnen, welche das Alumnat durch die mit demselben vereinigte Schule, welche das Pensionat durch die Unmittelbarkeit des persönlichen Verkehres gewinnt und welche für alle Erziehung eine der wesentlichsten Voraussetzungen ist. Wenn daher die Frage entsteht, worin die Lebensordnung bestehe, welche das eigentliche (erweiterte) Pensionat annehmen könne, so bleibt nichts weiter übrig, als die strengere, an Zeit und Stunde pünctlich sich anknüpfende Ordnung des ganzen Lebens und die straffere Abgrenzung und Theilung der verschiedenen Thätigkeiten. Aber das Leben selbst muß die Familiengemeinschaft bewahren, wenn die Pension Pension bleiben soll. Man sieht, daß es hiebei lediglich auf einen gewißen Zwang hinauskommt, den sich die Familie selbst anthut, und der von hier aus auch auf die Pensionäre geübt wird. Dahin gehört denn auch, daß z. B. ein gewissenhafter Pensionsvater sich der geselligen Verbindungen meist entschlagen muß, die ihn nöthigen würden, öfter außer dem Hause zu sein. Er muß um so mehr ein häusliches Leben führen, weil die Pflichten seines Familienlebens zugleich Pflichten gegen die fremden Zöglinge geworden sind. Wenn man daher von der Alumnatserziehung sagen kann, daß sie in höherem Grade, als die Familienerziehung, zur Gesetzlichkeit anleite, so kann das erweiterte Pensionat durch die strengere Hausordnung auch diese Vortheile in sich aufnehmen, aber es darf diese Gesetzlichkeit des Thuns nicht zur Hauptsache machen. Vielmehr bleibt der unmittel-

bare persönliche Verkehr des Familienlebens immer die höchste Wirkung, welche im Pensionate angestrebt werden soll. Hierin ist die Antwort auf die Frage enthalten, warum es so wenig gute Pensionen giebt. Die rechte Pension ist nur in der rechten Familie zu finden, und die rechte Familie, die auf dem rechten Lebensgrunde ruht, deren Glieder in der rechten Liebe verbunden sind und deren ganzes Leben von dem rechten Geiste getragen ist, ist selbst ein Ideal, dessen annähernde Verwirklichung selten genug angetroffen wird. Aus diesem Grunde bestimmt auch das Gesetz in verschiedenen Staaten, daß sich die Schule in Betreff der von auswärts kommenden Schüler eine Garantie der häuslichen Aufsicht verschaffen müße (s. den Artikel „Aufnahme“ S. 312). Und wer den unaussprechlich tiefen Schaden bedenkt, den ein den heiligen Fundamenten göttlicher Ordnung entfremdetes Familienleben dem Pensionäre bereiten kann und muß, der wird solche Bestimmungen des Gesetzes und ihre Beachtung eher verschärft als gemildert wissen wollen. Wie namentlich in Betreff der Mädchenpensionen die Privatinstitute ein gerechtes Bedenken erregen, darüber vergleiche den Artikel „Mädcheninstitute“ S. 900 f. **Flashar.**

Pensionswesen, Wittwen- und Waisenversorgung. Wir haben in diesem Artikel alle diejenigen Einrichtungen und Veranstaltungen zusammenzufassen, welche den dienstunfähig gewordenen Lehrer durch Gewährung eines Ruhegehaltes aus den Mitteln des Staates oder der Gemeinde oder aus zu diesem Zwecke besonders gestifteten Fonds vor Nahrungssorgen schützen oder auch der hinterlassenen Familie eines Lehrers die gleiche Wohlthat erweisen sollen. Es handelt sich hiebei zunächst um das zu Grunde liegende Princip. Denn, obwohl nach beiden Seiten hin ein Zweifel gar nicht statt haben zu können scheint, daß dem Mann, welcher seine leibliche und geistige Kraft dem Dienste des Staates oder der Gemeinde gewidmet, der seine Lebenskräfte in diesem Dienste verbraucht hat und sich nun durch des Alters Last oder durch Krankheit gezwungen sieht, auf eine weitere Amtsthätigkeit zu verzichten, eine solche und zwar ausreichende Versorgung zu gewähren ist, und daß eine solche Verpflichtung auch gegenüber den Wittwen und Waisen der Lehrer besteht: werden doch noch heute nicht selten Stimmen laut, welche das Pensionswesen, wenn sie es nicht geradezu verwerfen, mindestens als eine Sache der Gnade, nicht des Rechts ansehen (wie denn auch z. B. in Hamburg jeder Ruhegehalt einer besonderen Verwilligung der obersten Behörde bedarf, daher auch im einzelnen Fall *nicht* bewilligt werden kann), und die insbesondere eine Verpflichtung der größeren Gemeinschaft gegenüber den *Familien* der Angestellten in Abrede stellen.

Mit den Einreden gegen das Pensionswesen dürfte in der That leicht fertig zu werden sein. Denn selbst wenn — was nicht einmal der Fall ist — eine Verpflichtung der Gemeinschaft nicht bestände, diejenigen, welche sich ihrem Dienste widmen, vor Sorge und Noth in der Zeit zu sichern, wo sie nicht mehr arbeitsfähig sind: so würde es doch jedenfalls einer gänzlichen Umgestaltung der gesammten bestehenden Verhältnisse bedürfen, um von der gesetzlich geregelten Zutheilung der Ruhegehalte absehen zu können. Gegenüber dem allerdings hie und da (vorzugsweise wohl im Militärwesen) stark anwachsenden Pensionsetat wird wohl darauf hingewiesen, daß der öffentliche Diener dadurch in unberechtigter Weise bevorzugt werde, daß die Gemeinschaft ihn nicht bloß, so lange er ihr wirklich diene, sondern noch über diese Zeit hinaus erhalte. So komme ihm nicht bloß die größere Sicherheit seiner Einnahme, da er alle Wechselfälle nicht zu fürchten habe, denen sonst der Arbeitende und Erwerbende ausgesetzt sei, zu gute, sondern auch noch die Gewißheit, daß sein Alter vor Sorgen geschützt sei, was anderwärts häufig nicht stattfinde. Indessen zeigt schon die flüchtigste Betrachtung der thatsächlichen Verhältnisse, wie wenig im ganzen dieser Vorzug wirklich sagen will. Denn erstlich sind die Fälle, in welchen es auch dem Tüchtigen und Fleißigen nicht gelingt, sich ein einigermaßen sicheres Brot durch seine Arbeit zu verdienen, verhältnismäßig selten, so daß also auch der Handwerker, Kaufmann ꝛc.

von einiger Sicherheit seiner Einnahme reden kann. Dann aber ist der öffentliche Diener fast nach allen Seiten hin so sehr im Nachtheile, daß das, was etwa von größerer Sicherheit wirklich übrig bliebe, im besten Fall als eine kaum genügende Ausgleichung gegen sonstige Nachtheile erscheinen muß. Er kommt in der Regel ziemlich spät, oft nur nach Aufwendung von viel Zeit und Geld für seine Vorbildung, zu einem leidlichen Erwerbe; er ist in seiner Stellung ungleich mehr gebunden als der Nicht-Staats- oder Gemeindediener; er muß seine dienstlichen Pflichten durchaus selbst verrichten, kann sich dabei nicht, wie das sonst fast überall möglich, von andern vertreten oder unterstützen lassen; sein Beruf wird ihm niemals, wie das im mercantilen und industriellen Leben so oft der Fall, zugleich zum Besitz, an welchem die Familie Antheil haben und worin sie ihm folgen kann; und was endlich die Hauptsache ist, seine Einnahmen bleiben auch im günstigsten Falle weit hinter dem zurück, was er in einer freien Berufsthätigkeit bei Tüchtigkeit und Fleiß zu erwerben vermöchte. Selbst gegen den in unmittelbarer Abhängigkeit von einem Privaten Stehenden befindet sich der öffentliche Diener — wenigstens in der Regel — dadurch im Nachtheil, daß es jenem unverwehrt bleibt, in den ihm frei bleibenden Zeiten ein Nebengeschäft zu treiben oder durch seine Angehörigen betreiben zu lassen, während das dem öffentlichen Diener in vielen Fällen gar nicht, in andern nur unter allerlei erschwerenden Bedingungen gestattet ist. Kurzum, die äußerlichen Vortheile solches öffentlichen Dienstes sind im allgemeinen und selbst bis in die höchsten Sphären hinauf so knapp bemessen, daß die Aussicht auf Altersversorgung geradezu als ein Theil der Einnahme angesehen werden muß, ohne den der Abstand gegen jene andern Berufssphären allzugroß sein würde.

Es wird dies ganz besonders von dem Lehrerstande gelten dürfen. Wenn die Staats- und Gemeindediener überhaupt nicht so gestellt sind, wie es im wahren Interesse des Staates und der Gemeinde läge, so ist das in hervorragendem Maße bei den Lehrern, insbesondere an Mittel- und Volksschulen der Fall: eine Thatsache, die einmal keines Beweises bedarf, und dann allerdings an dieser Stelle (s. d. Art. Besoldung) nicht eingehend erörtert werden darf. Dem Lehrer ist es noch weit weniger möglich als andern „Angestellten,“ sich durch das Sammeln jährlicher Ueberschüsse vor Entbehrungen in den späteren Jahren der Arbeitsunfähigkeit sicherzustellen. In den weitaus meisten Fällen reicht die Besoldung des Lehrers schon nicht aus, eine nur irgend zahlreichere Familie einigermaßen anständig zu ernähren, so daß während der Amtszeit selbst durch Privatunterricht, Schriftstellerei, Pensionäre u. dgl. ein nicht unansehnlicher Theil des Bedarfs erworben sein will. Nur in sehr wenigen Fällen mag von solcher Nebenthätigkeit abgesehen werden dürfen, und nicht minder selten werden diejenigen Fälle sein, wo Talent und glückliche Umstände sich vereinigen, diesen Nebenerwerb zu der Quelle eines andauernden Wohlstandes zu machen. Was also im allgemeinen gilt, das gilt von dem Lehrer ganz vorzugsweise: den gesicherten Anspruch auf eine Altersversorgung hat er von Haus aus als einen Theil seiner Besoldung zu betrachten.

Verlangen wir also ein Pensionsrecht für den Lehrer, so erklären wir uns damit gegen diejenige Einrichtung, welche die Pensionirung zu einem Act der Gnade macht. Selbst wenn die Bewilligung immer erfolgte, so würde doch überall da, wo die Anstellung auf längere Zeit lautet, in die Pensionirung ein ungehöriges Moment hineingezogen werden: es kann sich eben dabei nicht um den Ausdruck des Wohlwollens handeln. Zudem dürfte in unsern Zeiten die Besorgnis nicht fern liegen, daß religiöse und politische Parteileidenschaft sich bis in diese Frage hineinverirren möchte. Wir verlangen eine gesetzliche Normirung des Pensionswesens, ein Pensionsgesetz für den Staat, für die Gemeinde, Pensionsstatuten auf Grund des allgemeinen Gesetzes. In welcher Weise — würde wieder zu fragen sein — soll die Pensionirung der Lehrer geordnet sein? Es hängt dies wesentlich mit der andern Frage zusammen, aus welchen Mitteln dieselbe zu erfolgen habe, wer dafür aufkommen solle? Die Pensionirung könnte erstlich aus den Mitteln des Staates erfolgen, so daß alle Lehrer an öffent-

lichen Schulen, einerlei ob Staats- oder Communalanstalten, in Rücksicht auf Ruhegehalt als unmittelbare Staatsdiener behandelt würden. In diesem Falle könnte entweder ein allgemeiner Staatspensionsfond begründet oder die Pensionslast einfach in das Budget aufgenommen werden. Ein solches Verhältnis wird in der That auch vielfach gewünscht, wie denn überhaupt im Schulwesen die vorherrschende Tendenz auf den engsten Anschluß an den Staat gerichtet scheint. Unseres Erachtens wird allerdings die Sorge für das Pensionswesen zu denjenigen Puncten gehören, welche die wesentliche Aufgabe des Schulregimentes bilden: dennoch scheint es mehr als zweifelhaft, ob die unmittelbare Uebernahme der jedenfalls bedeutenden Last im Interesse des Schulwesens liegt. Der zweite Weg, die Mittel aufzubringen, läge darin, daß man denjenigen als dazu verpflichtet bezeichnete, welcher überhaupt für die Unterhaltung der betreffenden Unterrichtsanstalt zu sorgen hat. Dann würden der Staatscasse oder dem Staatspensionsfond diejenigen Schulen zufallen, welche vom Staate selbst erhalten werden (in der Regel höhere Schulen), während das Bürger- und Volksschulwesen wesentlich auf die Kräfte der Gemeinden, seien es nun Kirchengemeinden oder politische Gemeinden oder sogenannte Schulgemeinden, angewiesen würden. Unter der Voraussetzung, daß einer allzugroßen Verschiedenheit in der Behandlung der zu Pensionirenden durch allgemeine von der Oberaufsichtsbehörde festzuhaltende gesetzliche Bestimmungen gewehrt und daß unvermögenden Gemeinden die Hülfe des Staates zu Theil würde, möchte gegen diesen Modus nichts einzuwenden sein. Die Höhe des Ruhegehaltes kann füglich nur nach zwei und zwar neben einander berechtigten Momenten bemessen werden: nach der Höhe der bezogenen Besoldung (incl. der dienstlichen Emolumente *) und nach der Zahl der Dienstjahre, bei welch letzteren es angemessen scheint, die Jahre in Anrechnung zu bringen, in welchen der zu Pensionirende als Hülfslehrer, ständiger Vikar, provisorischer Lehrer gearbeitet hat; ein Anspruch auf Einrechnung des „Probejahres" besteht dagegen nicht. Wünschenswerth wird für die Aufstellung der Tabelle sein, daß die Pensionsberechtigung früh beginne (wie sie denn streng genommen mit dem Tage des Eintritts in den Dienst anheben müßte), und daß der Lehrer nach einer längeren Reihe von Dienstjahren (40? 50?, in Rußland 25) seinen vollen Gehalt sammt dienstlichen Emolumenten als Pension erhalte. Ob die hie und da in Staatsdienerpensionsgesetzen begegnende Bestimmung, daß der Staatsdiener mit vollendetem 70. Jahre Anspruch auf Pensionirung machen dürfe, auf das Unterrichtswesen durchweg paßt, wird billig bezweifelt werden können, indem — namentlich in manchen Sphären des Schulwesens — nur in den allerseltensten Fällen wirklich ausreichende Arbeitskraft bis zu dieser Altersstufe aushält. Zum Gedeihen des Schulwesens kann es wahrlich nicht beitragen, wenn Lehrer im Amte belassen oder künstlich in demselben erhalten werden, welche nicht mehr im Besitze der Vollkraft sind, die der Lehrer zu einer wirklich ersprießlichen Wirksamkeit bedarf. **) Auf der andern Seite ist freilich die humane Rück-

*) Wo diese nicht mit eingerechnet werden, kann der Fall vorkommen — und er ist schon vorgekommen —, daß ein Diener, der im Interesse des Dienstes durchaus pensionirt werden sollte, noch Jahre lang im Amte bleibt, weil seine Subsistenz ohne die Emolumente gefährdet wäre. D. Red.

**) Der oben angedeutete Punct verdient die ernstlichste Beachtung von Seiten der Staatsmänner. Mit der Pflicht einer genügenden Pension für die öffentlichen Diener im Alter oder in Krankheitsfällen erfüllt ja der Staat zugleich eine Pflicht gegen sich selbst. Denn weil es ohne sichernde Bestimmungen dieser Art ungerecht wäre, einen unfähig gewordenen Diener einfach zu beseitigen und dadurch dem Hunger preiszugeben, so sieht sich der Staat moralisch gehindert, einem solchen seine Functionen abzunehmen und sie tüchtigeren Händen anzuvertrauen. Weil er nicht am rechten Orte und in der rechten Weise Humanität übt, so übt er sie entweder gar nicht und dann ist er kein sittlicher Organismus, kein Rechtsstaat mehr, oder übt er sie am unrechten Orte, und auf falsche, Schaden bringende Weise. Leute, die nachgerade durchaus untauglich geworden sind, klammern sich infolge dessen manchmal mit steigender Hartnäckigkeit an ihr Amt und versperren

sichtnahme auf den meistens wenig günstigen Betrag der Pensionssätze nicht gut anzugreifen, so daß die einzige Remedur eben in der Revision des Pensionswesens selbst liegt. — Soll der Lehrer aus seinen eigenen Mitteln zu dem Pensionsfond oder zu demjenigen Fond, welcher ihm später den Ruhegehalt auszuwerfen hat, beitragen? Auch das gehört zu den allgemeinen Fragen. Und in der That besteht hie und da (siehe z. B. Wiese, das höhere Schulwesen in Preußen, S. 591) die Einrichtung, daß von dem Diensteinkommen laufende Beiträge bezahlt werden (in Preußen je nach der Höhe des Einkommens 1—3%), und daß bei der ersten Anstellung eine größere Rate in Abzug gebracht wird (in Preußen 1/12 des Jahresgehalts). Wird aber einmal im Princip das Recht des öffentlichen Dieners auf einen Ruhegehalt für das Alter oder im Falle früher eintretender unverschuldeter Dienstunfähigkeit anerkannt, steht es ferner fest, daß die Lehrerbesoldungen in den seltensten Fällen das Ansammeln eines Capitals gestatten: so wird wohl auch darüber kein Zweifel sein können, daß Staat und Gemeinde diese Altersversorgungen ganz und ohne dergleichen Beisteuern von Seiten der Diener zu leisten haben.

Noch weniger wird man sich endlich mit dem Wege befreunden können, welcher namentlich innerhalb des Volksschulwesens noch gar häufig, selbst auf Grund gesetzlicher Bestimmungen, eingeschlagen wird: daß nämlich der Emeritus einen Theil seines Diensteinkommens an einen Adjuncten, Gehülfen, Vicar oder wie immer benannten Stellvertreter abzugeben hat. Dieser Antheil ist verschieden normirt; 2/3 des gesammten Einkommens wird wohl das Höchste sein, was abzugeben ist (Allg. Pr. Landrecht XI, 529), so daß dem Pensionär das letzte Drittel bleibt. Bei dem durchschnittlichen Stande unserer Volksschullehrergehalte heißt dieses Verfahren ungefähr so viel als dem einen so viel nehmen, daß er nicht mehr, und dem andern so viel geben, daß er noch nicht genug hat. Von dieser Art der Pensionirung müßte, wenn man das Interesse der Sache und der Personen ernstlich verfolgen will, nur in den seltensten Fällen nur mit größter Vorsicht Gebrauch gemacht werden.

Wir wenden uns nunmehr zu dem Wittwenkassenwesen, d. h. zu den für Versorgung hinterlassener Wittwen und Waisen von Lehrern bestehenden Veranstaltungen. Hier ist das Princip allerdings zweifelhafter, indem von vielen, welche den Anspruch des öffentlichen Dieners auf Altersversorgung willig anerkennen, die Verpflichtung der dienstgebenden Gemeinschaft bestritten wird, diese Versorgung noch über das Leben des Angestellten hinaus auf seine Familie auszudehnen. Und in der That möchten wir auch nicht unternehmen, den Nachweis einer rechtlichen Verpflichtung zu führen. Um so mehr wird von Gründen der Billigkeit und der Zweckmäßigkeit die Rede sein dürfen. Denn es wird — so lange eben die Gehaltsverhältnisse so sind, wie sie nun einmal sind und voraussichtlich noch lange sein werden — zumal im Lehrerstande nicht leicht gelingen, der etwa hinterbleibenden Familie auch nur eine leidliche Existenz zu sichern. Auf der andern Seite hat der Staat sicher das Interesse, der Familie als solcher so viel als möglich zu Hülfe zu kommen, da er wesentlich auf ihr beruht, und ganz besonders im Lehrerstande wird ein von den Verhältnissen gebotener Cölibat keinerlei gute Früchte tragen. Eine Fürsorge für die Familien der Lehrer wird, wie die Dinge

so lang als möglich jüngern Kräften den Platz; wird ihre Amtsführung endlich so sehr zum Scandal, daß die Behörde sie wider ihren Willen pensioniren muß, so flößt ihre Lage doch ihnen und andern die Meinung ein, es sei ihnen Unrecht geschehen. Ist dagegen das Pensionswesen richtig geordnet, d. h. so, daß nicht nur Minister und Generale, sondern auch Kanzleiräthe, Schulmeister u. s. w. im Alter oder bei andauernder Krankheit vor Nahrungssorgen mit ihren Familien geschützt sind, dann hat der Staat auch das Mittel in der Hand, seine Aemter zur rechten Zeit neu zu besetzen; will dann ein Beamter die ihm zuerst in schonender Form gegebene Andeutung, daß es für ihn Zeit wäre, Feierabend zu machen, durchaus nicht verstehen, so ist es kein Unrecht mehr, den Grundsatz salus publica suprema lex auf ihn anzuwenden und ihn zur Ruhe zu nöthigen. D. Red.

liegen, als ein wesentliches Beförderungsmittel des Gedeihens der Schulen angesehen werden dürfen, als eine Stärkung der Berufskraft und Berufsfrendigkeit der Lehrer.

Im allgemeinen würden die Sätze, die sich uns oben hinsichtlich der Realisation des Grundsatzes ergeben haben, auch hier zu wiederholen sein: das heißt, auch hier halten wir den Dienstgeber, d. h. den Staat und die Gemeinden für diejenigen, auf welchen die hier mehr moralische Verpflichtung lastet. Gesetzliche Regelung der Verhältnisse wird auch hier geboten, ein gesetzlicher Einfluß der Staatsbehörde auf die Communen nothwendig sein. Dagegen wird hier wohl von einer Mitverpflichtung der Diener, hier also Lehrer, die Rede sein dürfen, von einer Beitragspflicht; wenigstens wird es zweckmäßig sein, der Gemeinschaft nicht zu viel aufzuladen und sich mit der Garantie, eventuell Aushülfe ihrerseits zu begnügen. Empfehlenswerth würde darum die Bildung von Wittwen- und Waisenfonds sein und zwar nicht sowohl für einzelne Anstalten, sondern für größere Bezirke; für das ganze Staatsschulgebiet, für Communalschulen, wozu sich die einzelnen Gemeinden vereinigen müßten u. s. w.

Es wird freilich nicht leicht gelingen, die Versorgung der Wittwen und Waisen rasch zu einem leidlich befriedigenden Stand zu bringen. Wenn die Beiträge (1—3% des Gehaltes jährlich) nicht zu hoch gegriffen, wenn der garantirenden und zuschießenden Gemeinschaft nicht zu viel zugemuthet werden soll, wird über eine Wittwenpension von 20—25% des Diensteinkommens des verstorbenen Mannes nicht wohl hinauszukommen sein. Aber es wird, gegenüber der momentanen Sachlage, schon ein überaus glücklicher Fortschritt zu nennen sein, wenn dieses Ziel überall erreicht wird.

Es wird dieser Punct sein, wo die Selbstthätigkeit der Schulen und einzelner Lehrer jedenfalls zur thätigen Mitarbeit berufen bleibt; nicht um die Thätigkeit der Gemeinschaften, wie wir sie eben als von Billigkeit und Zweckmäßigkeit geboten bezeichneten, zu ersetzen oder auch nur unter die Linie des bei gutem Willen Erreichbaren herunterzudrücken — sondern um sie in der Weise zu ergänzen, daß den Wittwen und Waisen der Lehrer eine einigermaßen genügende Existenz gesichert werde. Diese Selbstthätigkeit der Lehrer aber sollte sich unseres Erachtens nicht lediglich in der Benutzung der zahlreichen Lebensversicherungsanstalten durch den Einzelnen zeigen, weil auch dieser Weg zu einigermaßen genügender Versorgung der Hinterbleibenden immer nur von verhältnismäßig wenigen betreten werden kann, sondern auch und namentlich in einer collectiven Thätigkeit der Lehrer. Die Gründung von Wittwen- und Waisenstiftungen im Sinne solcher ergänzenden Hülfsfonds, sei es nun für einzelne Schulen oder für Schulbezirke, kann nicht warm und nachdrücklich genug empfohlen werden. So sind z. B. in Preußen (s. Wiese S. 597) bereits 51 höhere Schulen im Besitze solcher Specialfonds, deren Wirksamkeit eine im hohen Grade segensvolle zu nennen ist. Wie durch energische und einsichtsvolle Thätigkeit ein solcher Fond in verhältnismäßig kurzer Zeit zu beschaffen ist, zeigt das Beispiel des Gymnasiums zu Elberfeld, wo der Director Prof. Dr. Bouterwek im J. 1855 die Begründung einer solchen Stiftung unternahm, deren Gesammteinnahme von 1855—63 über 13,000 Thaler betrug (s. Wiese S. 356). Hinzuweisen ist auch auf die unermüdliche und erfolgreiche Thätigkeit der Pestalozzivereine im Königreich Sachsen, welche den emeritirten Lehrern ziemlich ansehnliche Unterstützung gewähren und auch sonst sich der materiellen Interessen des Lehrerstandes wirksamst annehmen; ein Beispiel, das in neuester Zeit auch anderwärts, z. B. in Preußen, Nachahmung gefunden hat.

Halten wir nunmehr schließlich die factische Lage der Dinge auf dem Felde der Alters- und Wittwenversorgung gegen die hier kurz aufgestellten, schwerlich unbillig oder übertrieben zu nennenden Grundsätze und Forderungen, so werden wir freilich darauf verzichten müßen, diesen bestehenden Zuständen durch alle deutschen Staaten hindurch in ihrer auch hier ziemlich bunten Mannigfaltigkeit zu folgen. Es wird vielmehr für das Einzelne auf die statistischen Artikel der Encyklopädie, welche davon mit handeln, zu verweisen sein und an dieser Stelle ein kurzer Gesammtüberblick genügen müßen. In

der That läßt sich auch der Stand der Dinge kurz dahin zusammenfassen, daß erstlich in Bezug auf das Pensionswesen der Lehrer an den höheren Staatsschulen die Sachlage eine ziemlich befriedigende ist, indem diese in den meisten Staaten nach dem Maßstabe der Staatsdiener in Rücksicht auf Pensionirung behandelt werden. Die Lehrer an höheren Communalschulen stehen in dieser Beziehung schon zurück, indem für sie theils noch der rechtliche Anspruch fehlt, theils die etwa bestehenden Pensionsstatuten weniger günstig sind. Durchschnittlich ungünstig ist dagegen noch fast überall die Lage der Elementar- oder Volksschullehrer, wo entweder ein gesetzlicher Anspruch auf Pension gar nicht vorhanden ist, oder die Pensionirung Sache der Gnade, die Normirung des Betrags Sache des Wohlwollens, und wo fast überall selbst im günstigen Falle nur eine Unterstützung, nicht eine Versorgung gewährt wird. Die Pensionsgesetzgebung der freien Stadt Frankfurt, welche auch den Volksschullehrer nach 12 Dienstjahren in Betreff der Pension den Staatsdienern erster Classe gleichstellt, wird darin wohl oben anstehen. Das sonst im Unterrichtswesen so weit vorgeschrittene Königreich Preußen hat für die Altersversorgung seiner Elementarlehrer noch ungemein viel zu thun.

Was dann zweitens die Versorgung der Wittwen und Waisen betrifft, so ist zwar auch auf diesem Puncte die glücklichere Lage der Lehrer der höheren Unterrichtsanstalten, insbesondere der vom Staat direct unterhaltenen, nicht zu verkennen; allein wenn auch hier durch Staatsmittel oder Specialcassen einiges gewährt wird: jedenfalls bleibt für die Gemeinschaften sowie für die Lehrerschaft selbst auf diesem Puncte noch viel zu thun übrig. Die Verhältnisse des Volksschullehrerstandes auf diesem Gebiete sind im allgemeinen nach geradezu traurig zu nennen, indem hie und da die Pensionsquote für eine Lehrerwittwe nicht viel mehr beträgt, als eine Unterstützung aus der Armencasse betragen würde. Es mag darum als ein Beispiel zum Besseren erwähnt werden, daß die Stadt Frankfurt allen ihren Volkslehrern die Theilnahme an der 1863 gegründeten Staatsdienerwittwencasse gewährt hat, welche gegen 3% jährlicher Beisteuer 25% der Diensteinnahme sichert, so daß auch der Volksschullehrer für seine Wittwe auf eine Pension von 400 fl. (abgesehen von den aus den Specialwittwencassen der Lehrer fließenden Zuschüßen) zu rechnen hat. Möchte gerade nach dieser Seite überall sich energische Thätigkeit entfalten, der Gottes Segen nicht fehlen wird. **Paldamus.**

Persönlichkeit, s. Erzieher, Lehrer, Methode (S. 517).

Pestalozzi. — Beim Blick auf die Massenhaftigkeit dessen, was dieser Mann selbst und seine persönlichen Freunde und Mitarbeiter, was sofort über ihn seine Verehrer und seine Gegner geschrieben haben, könnte man zaghaft werden, die Feder anzusetzen, um aufs neue eine Schilderung von ihm und ein Votum über ihn abzugeben. Ein Artikel dieser Art in einer Encyklopädie soll erschöpfend, gewißermaßen abschließend sein; ist es wohl möglich, die hin- und hergehende Flut dessen, was die Pestalozzische Schule selbst in die Welt ausgeströmt hat und was nun seither die Pädagogen je von verschiedenen Standpuncten aus geurtheilt haben, zum Stehen zu bringen? Versuchen müßen wir dies immerhin; es wird uns dadurch ermöglicht, daß sich bei dem Meister selbst unter all' den zum Theil breiten und wortreichen Auslassungen gewiße feste Puncte deutlich erkennen lassen, die wir nur klar bestimmen und festhalten dürfen, um nicht nur einen reinen und wahren Eindruck von dem zu gewinnen, was der merkwürdige Mann gewollt hat, sondern auch den Kern von der Schale, das Werthvolle und Bleibende vom Irrigen und Vergänglichen rein ablösen zu können.

Indem wir das Biographische vorausschicken, müßen wir nur bevorworten, daß sich nach dieser Seite am wenigsten etwas neues, den Männern vom Fache noch unbekanntes sagen läßt, da zumal seit der Säcularfeier von Pestalozzis Geburtstag im J. 1846 das Lebensbild des Mannes so zu sagen zum Gemeingut geworden ist. Eine Darstellung desselben, wie die von Blochmann („Heinrich Pestalozzi, Züge aus dem Bilde seines Lebens und Wirkens" 2c. Leipzig, Brockhaus 1846), kann

nicht übertroffen werden. Gleichwohl gehört es zur Sache, daß wir die wichtigsten Data auch hier zusammenstellen. (Eine Reihe specieller Züge giebt in anziehender Weise ein anderer Schüler und Mitarbeiter Pestalozzis, J. Ramsauer, in den „Pestalozzischen Blättern", 1. Heft, Elberfeld 1846. Ebenfalls vortrefflich ist die Darstellung Pestalozzis in K. v. Raumers Gesch. der Päd. Bd. II. Mehr die Schattenseiten treten hervor in den „Erinnerungen aus meinem Schulleben" von Lange, Potsdam 1855, welche aber eben darum auch zur Ergänzung der sonst vorzugsweise hervorgehobenen Lichtseiten dienen. Uebrigens ist diese Ergänzung schon von Pestalozzi selber in seiner Schrift: „Meine Lebensschicksale" in fast allzu tiefer Selbstdemüthigung gegeben worden. Auf die hierauf bezügliche Anklageschrift von Biber werden wir geeigneten Orts Rücksicht nehmen, ebenso auf die Monographieen von Zoller, Schenkel u. a. Ferner ist noch zu vergleichen Christoffel „Pestalozzis Leben und Ansichten, aus seinen Schriften dargestellt", Zürich 1846. Mönnich, „Jugend- und Bildungsgeschichte merkwürdiger Männer" u. s. w. Nürnberg 1841. I. Bd. S. 180 bis 226. Morf „zur Biographie Heinrich Pestalozzis", I.—III. Heft ohne Jahreszahl, in Winterthur neuerlich erschienen.)

Johann Heinrich Pestalozzi wurde am 12. Jan. 1746 als Sohn eines Wund- und Augenarztes in Zürich geboren. Die Familie stammte aus Italien, von wo sie zur Reformationszeit um des Glaubens willen ausgewandert war. Der zarte, körperlich schwächliche, äußerlich unbeholfene, aber sehr lebhaft erregbare und tief empfindende Knabe kam 6 Jahre alt nach dem Tode des Vaters unter die Fürsorge einer treuen Magd, die mehr als die eigene Mutter das Hausregiment führte. Man mußte sehr sparsam leben, das Kind durfte oft nicht mit andern Kindern spielen, damit es seine Kleider nicht verderbe, allein diese Einschränkung hatte nicht die Folge größerer Achtsamkeit auf äußere Dinge, sondern beförderte nur das nach innen gekehrte träumerische Wesen des Knaben, der immer von irgend einem Gedanken völlig hingenommen alles andere darob vergaß. Bezeichnend ist es, daß er schon während der Schuljahre nichts formell correct lernte, dafür aber die Lehrgegenstände sachlich tiefer faßte, ganz wie er später vortrefflich über verschiedene Bildungsmittel philosophirte, vom Detail derselben aber nur höchst unvollständige Kenntnisse hatte. In gleicher Weise wirkten aber auch die Eindrücke des Lebens auf sein Gefühl. Daß schon in der Schule der Arme hart, der Reiche mit ungebührlicher Schonung behandelt, daß P. selbst in der Location Schülern nachgesetzt wurde, die weit weniger leisteten als er, und daß diese Rangordnung sogar zu Hause zwischen ihm und einem Bruder den Platz bei Tische bestimmte, das empörte sein Gerechtigkeitsgefühl. Vom 9. Jahre an brachte er einen großen Theil seiner Zeit auf einem Dorfe bei dem dortigen Pfarrer Hotze, seinem Großvater zu, was die weitere Wirkung hatte, daß er eine unmittelbare Anschauung von dem drückenden Joch erhielt, unter welchem die Landbevölkerung von den Aristokraten der Stadt gehalten wurde. Gegen all dieses Unrecht setzte sich ein glühender Haß in seiner Seele fest, und so schloß er sich schon als 15jähriger Jüngling einem Bunde an, dem auch Lavater angehörte, und der die Befehdung aller Unterdrücker des Volks zum Zweck hatte. Ein Landvogt Namens Grebel, ein Zunftmeister Brunner und verschiedene schlechte Pfarrer wurden von diesen freiwilligen Anwälten der Gerechtigkeit öffentlich bescholten (Mönnich S. 188). Bei solcher Stimmung war es kein Wunder, wenn Rousseaus Emil, der um diese Zeit (1762) erschien, die Jünglinge aufs äußerste entflammte; auf P. hatte derselbe aber außerdem noch die besondere Wirkung, daß sich mit den in der Tiefe seiner Seele arbeitenden Ideen von Befreiung des Volkes von jenem politischen Druck pädagogische Gedanken verbanden, was aber alles noch unklar durch einander gohr. Einstweilen hatte er von dem Aufenthalt beim Großvater her noch immer den Gedanken, Pfarrer zu werden. Man weiß nicht, soll man es beklagen oder für ein Glück achten, daß dieser Plan nicht zur Ausführung kam. Er machte zwar sein Examen, hatte aber als Prediger keinen

Erfolg, weil ihm bei den ersten Predigten jedesmal irgend ein Unschick passirte. In der Mitte einer dieser Candidatenpredigten befiel ihn ein Lachkrampf; von da an bestieg er keine Kanzel mehr, bis er in späterem Alter in Iferten seine Sonntagsreden an die Hausgenossen des Instituts hielt. Rednerische Begabung hat ihm sicher nicht gefehlt, und wer weiß, ob er nicht in einem geordneten Pfarrleben, wenn er in seiner eigenen Gemeinde und Schule als Reformator der Erziehung und des Unterrichts aufgetreten wäre, aus solch engerem, aber festen Kreise heraus mehr oder doch glücklicher, namentlich für seine eigene Person befriedigender gewirkt hätte. Andererseits aber war er eine Natur, die sich in feste, gegebene Formen, wie sie ein Pfarramt mit sich bringt, kaum je zu fügen gewußt hätte; darin eben bestand zwischen ihm und z. B. Dinter*) ein diametraler Gegensatz. Er warf die Theologie ab — es finden sich auch in seinen Schriften keine Spuren, wie sie sonst manchmal in einem späteren Staatsmann oder Mediciner noch das anfängliche theologische Studium verrathen, so daß anzunehmen ist, daß er auch als Student der Theologie mehr seinen eigenen Gedanken als den Vorträgen seiner Professoren Audienz gegeben haben werde. Jurist wollte er jetzt werden. Aber Pestalozzi und das Corpus juris! Ein von Reformideen glühender Naturmensch und die Distinctionen der Pandekten! Woher hätte er die Geduld nehmen sollen, dieses Meer zu durchschiffen? Ein Advocat des Volkes, der Armen hatte er werden wollen; aber das Recht, das er im warmen Herzen trug, vermochte nicht durch das Dorngestrüppe der bestehenden Gesetze und Gewohnheiten durchzubrechen; er sah bald, daß er für das Volk nichts, für sich selbst nur Haß und Verdruß gewinne. So warf er, von einer Krankheit erstanden, alle seine Papiere, in denen er seine Plane sich selber entwickelt hatte, ins Feuer. Doch ist aus seiner juristischen Periode wenigstens Eine Frucht in seine spätere schriftstellerische Wirksamkeit übergegangen; was er nämlich in der Abhandlung „über Gesetzgebung und Kindermord" (zuerst erschienen 1783, in der Cottaschen Ausgabe der WW. abgedruckt in Bd. VII. S. 263 ff.) weiter entwickelt hat, dazu gaben ihm in jener Zeit seine Studien über spartanische Gesetzgebung den ersten Anstoß. — Es wird erzählt, er habe jenen Auto da fe begleitet mit dem Ausruf: Ich will Schulmeister werden! (**Blochmann** S. 16); nach Pestalozzis Aeußerung in der Schrift: „Wie Gertrud ihre Kinder lehrt" (1801, S. 13), — vgl. auch **Schenkel**: „Joh. H. Pestalozzi und dessen Bedeutung für seine und unsere Zeit" (Heidelb. 1863, S. 23) — fällt dieses Dictum erst in einen spätern Zeitpunct; er soll das nämlich gesagt haben, als ihn nach Errichtung der helvetischen Republik die Minister Stapfer und Rengger fragten, in welcher Eigenschaft er nach der neuen Ordnung der Dinge verwendet zu werden wünsche? Es scheint uns auch in der That der Ausspruch besser in diesen Moment zu passen, da in dem früheren offenbar die pädagogischen Plane noch hinter den ökonomischen zurückstanden. Dort nämlich wurde er sofort nicht Schulmeister, sondern Landwirth; auch dies aber nicht, um ein reicher Mann zu werden, sondern um durch eine Musterwirthschaft dem Volke, den Armen den Weg zu einer würdigen Existenz als freie Bürger eines freien Staates zu zeigen. Er kaufte, unweit der Stelle, wo das Stammschloß des Hauses Habsburg gestanden hatte, im Aargau ein Gut, dem er den Namen Neuhof gab; es waren 100 Morgen Landes, das noch unbebaut war, weil man es für zu schlecht zum Anbau gehalten hatte. Dahin folgte ihm, als alles eingerichtet war, 1769 seine um einige Jahre ältere, aber ebenso durch Schönheit, wie es der Gemahl durch Häßlichkeit war, ausgezeichnete, feingebildete Gattin, Anna Schultheß aus Zürich. Aber der verunglückte Theolog und Jurist sollte auch als Landwirth keine Seide spinnen; was irgend dazu dienen kann, einen Oekonomen zu ruiniren, schlechte Jahre, schlechtes Personal, eigenes Ungeschick

*) S. d. Art. Dinter, Bd. I. S. 949 und die Abhandlung des Verf. „Dinter und Pestalozzi" in dem Brandenburger Schulblatt 1851. März- und Aprilheft S. 162 ff.

und infolge alles dessen eine wachsende Schuldenlast, das half zusammen, ihn zu Grunde zu richten. Doch als alle seitherigen Helfer sich und ihre Beiträge zurückgezogen hatten und er mit seiner Noth allein dastand in der Welt, da gerade gieng ihm das Herz weit auf für die Noth des Volkes; jetzt aber wollte er nicht mehr als Musterwirth, sondern als Erzieher wirken; die im Volke, in der misera plebs schlummernde und von den Machthabern gewaltsam niedergehaltene Kraft wollte er durch Erziehung entbinden und ihr eine würdige, segenbringende Thätigkeit anweisen. Eine Armen-Erziehungsanstalt sollte der Neuhof werden; für diesen Zweck öffneten sich ihm, was nach den Vorgängen fast zum verwundern, um so mehr aber zu ehren ist, reiche Schweizerhände, so daß er 1775 mit 50 Bettelkindern seine Anstalt eröffnen konnte. Neben dem Unterricht, in welchem er ganz unabhängig vom Schlendrian der Schulen seine eignen Experimente machte, beschäftigte er die Kinder Sommers mit Landbau, Winters mit Handarbeit. Aber auch die ihm von edeln Freunden (Battier und Iselin in Basel u. a.) gewordene Unterstützung konnte einen abermaligen ökonomischen Fall, der nur die Fortsetzung und Vollendung des ersten Unglücks war, nicht verhindern; nach fünf Jahren voll unsäglicher Mühsal und Sorge mußte er seine Anstalt schließen; er selbst hatte nichts mehr, seine Frau hatte ihr reiches Gut verloren, und die Nachsicht der Gläubiger, die er nicht befriedigen konnte, war mehr drückend als tröstlich für ihn.

War aber auch alles dazu angethan, ihm den Glauben an seine Mission, an die Wahrheit seines Gedankens, an das Recht und die Nothwendigkeit der Ausführung desselben gründlich aus dem Herzen zu reißen, — er hielt ihn fest, weil er ohne denselben nicht leben konnte. Abgeschnitten jedoch von aller Möglichkeit einer praktischen Verwirklichung hatte er nur Ein Mittel, dem übervollen Herzen Luft zu machen, er griff zur Feder. Es erschien 1780 die erste literarische Arbeit Pestalozzis: „Die Abendstunde eines Einsiedlers“ (abgedruckt in Iselins Ephemeriden). Diese Schrift (die in der Cottaschen Gesammtausgabe der WW. Pestalozzis infolge der Fahrläßigkeit des Redacteurs, Joseph Schmid, fehlt, und deshalb von Raumer a. a. O. im Anhange vollständig mitgetheilt ist; einen Auszug giebt auch Blochmann) unterscheidet sich zwar von den spätern Ausführungen durch Gedrängtheit, durch die aphoristische, sententiöse Form der auf einander gebauten Sätze, die trotz ihrer Kürze im ganzen größere Klarheit haben und der reiche Ertrag eines umfassenden und zugleich einheitlichen Denkens sind. Doch ist, im Vergleich mit dem angestrebten Lapidarstil noch zu viel Rhetorik, manchmal sogar Schwulst und Unklarheit darin;*) es ist das Ueberwallen des Gefühls, das den Ausdruck klar gedachter Ideen wieder verwirrt, ein Fehler, der später in weit höherem Maße hervortritt. Merkwürdig aber ist der umfassende Blick, mit dem Pestalozzi von „seiner Hütte“ aus das Leben des Individuums, das Leben der Familie, das Berufsleben, das Staatsleben überschaut, um alles von Einem Princip aus zu erneuern, zu reinigen, zu der Fülle von Segen zu leiten, die Gott dem Menschengeschlechte bereitet hat und um die es durch seine eigene Thorheit sich selber bringt. Die Verkommenheit und Entwürdigung des Volkes („der des Hauses Herr sein sollte, steht nur wie der Ochs am Baren“) ist die Folge der Entsittlichung der obern Stände, die durch ihre falsche Bildung ihre innern Kräfte verlieren; „Unglaube, Verleugnung des Bruderstandes und der Bruderpflichten der Menschheit, Verkennung und Verachtung der Vaterrechte Gottes, trotzende Kühnheit im Misbrauch gegenseitiger Gewalt ist Auflösung aller reinen Bande der Segensverhältnisse der Menschheit.“ Zu helfen ist nur durch Rückkehr zur Natur, zu ihrer Einfalt und

*) Z. B. in dem Satze: „Nationalabschen des Volkes gegen den öffentlichen Trotz seiner Fürsten gegen die Gottheit ist Beweis der Nationaltugend und ihrer Schwächung der Kraft des Glaubens des Gehorsams des Volks gegen seinen obersten Herrn.“ Die gehäuften Genitive ist P. sein Leben lang so wenig los geworden, als seine Schulden.

Wahrheit. Hieraus entspringt Kindersinn und Vatersinn — der Fürst wird Vater des Volkes; hieraus entspringt der Glaube, der den Menschen zum Kinde Gottes und dadurch glücklich macht. Auf diese einfachen Grundlagen muß das gemeinsame Leben zurückgeführt werden; statt im Nebel einer leeren Wortweisheit oder in der Dressur für einen Beruf Bildung zu suchen, wird diese vielmehr nur auf dem Wege der Lenkung des Geistes zur Wahrheit und Weisheit durch die Realkenntnis wirklicher Gegenstände erlangt. Diese Wahrheit und Weisheit aber führt nicht von Gott ab, sondern zu ihm hin. Der Glaube an Gott ist der Menschheit in ihrem Wesen eingegraben, wie der Sinn vom Guten und Bösen, wie das unauslöschliche Gefühl von Recht und Unrecht; er ist Volksantheil in jeder Tiefe, in jedem Weltstriche, und Kraft der Menschheit in jeder Höhe; wer auf die Natur zurückgeht und im Wirklichen die Wahrheit sucht, der findet Gott: „In ferne Weite wallet die irrende Menschheit; Gott ist die nächste Beziehung der Menschheit.“ „Mensch, dein innerer Sinn ist der sichere Leitstern der Wahrheit und deiner Pflicht; und du zweifelst, da dieser Sinn so mächtig Unsterblichkeit dir zuruft? Glaube an dich selbst, Mensch, glaube an den innern Sinn deines Wesens, so glaubst du an Gott und an die Unsterblichkeit; Gott ist Vater der Menschheit, Kinder Gottes sind unsterblich.“ — Diese Schrift scheint wenig Beachtung gefunden zu haben. Hatte für das damalige Geschlecht schon die Form wenig anziehendes, so war ihm der Inhalt vollends fremdartig; das Volk las dergleichen überhaupt nicht und die Vornehmen spürten darin denselben antiaristokratischen Geist, den schon der ungestüme Jüngling vor Jahren verrathen hatte, sie konnten auch wenig erbaut sein, wenn ihre gepriesene Bildung als eitler Flitter geringgeschätzt wurde. Desto größern literarischen Erfolg hatte das im folgenden Jahr (1781) erschienene Volksbuch Lienhard und Gertrud. Einem Maler Füßli kam eines Tags ein von Pestalozzi hingeworfener humoristischer Artikel — eine Satire auf die neuen Uniformen der Züricher Stadtsoldaten — zu Gesicht; er erkannte darin ein bedeutendes Talent für Schriftstellerei dieser Art; sein Bruder, der Buchhändler Füßli, fordert Pestalozzi auf, sich auf diesem Wege Brod zu erwerben; Marmontels moralische Erzählungen, die er eben bei der Hand hat, geben den Gedanken Pestalozzis eine bestimmte Richtung, und so fängt er an zu schreiben. Das Buch gedieh bis zu vier Bänden; ein fester Plan lag eigentlich nicht zu Grunde, außer dem allgemeinen Gedanken, in lebendigem Bilde auszuführen, wie in einer durch einen schurkischen Vogt tief heruntergebrachten Gemeinde ein ebenfalls in den allgemeinen sittlichen und ökonomischen Ruin hineingezogener Hausvater, der Maurer Lienhardt, durch sein kluges und rechtschaffenes Weib gerettet, aber von diesem einen Puncte, einer einzelnen Familie aus unter kräftiger Einwirkung eines tüchtigen Pfarrers und edlen Gutsherrn auch der ganze Ort zu besseren Zuständen geführt wird. In dieser Schrift, vorzugsweise in dem ersten Bande, beurkundet P. nicht nur eine scharfe Beobachtung und höchst lebendige Auffassung der Dinge und Menschen, sondern zugleich ein so hohes künstlerisches Talent der Darstellung, daß wir nicht nur sehr gut begreifen, wie das Buch schnell zu einem der verbreitetsten und gelesensten wurde, sondern daß wir auch heute noch gestehen müßen, es habe in dieser Gattung von Schriftstellerei, in welcher die praktische Tendenz den poetischen Charakter des Ganzen so gar nicht aufhebt, wo der handgreiflichste Realismus mit der edelsten Idealität aufs schönste vermählt ist, erst wieder Jeremias Gotthelf gleich Großes geleistet*). Pestalozzi selbst hat diese Höhe nie mehr erreicht; ein Buch von ähnlicher Tendenz: Christoph und Else (1782) reicht weit nicht an jenes erste hinan, und schon die späteren Bände von Lienhardt und Gertrud kommen dem ersten nicht mehr gleich.

Aber so viel Ehre ihm das Volksbuch eintrug, an die sich auch einige Anerkennung

*) Wie dieser (Pfr. Bitzius), so gieng auch Pestalozzi expreß darauf aus, in Schenken aller Art das Landvolk zu studiren, was aber, wenn man einmal die Absicht kannte, übel vermerkt zu werden pflegte.

in klingender Münze knüpfte (er erhielt von einer Berner Societät eine Medaille im Werth von 50 Ducaten und dazu noch 50 Ducaten als Geschenk), er blieb dennoch arm und ohne einen Wirkungskreis auf dem Neuhof sitzen; ja, von der Aufhebung seines Instituts an saß er dort noch achtzehn volle Jahre, die schönsten, kräftigsten Jahre eines Manneslebens — welch eine Wartezeit für einen Geist wie der seinige! Die Geschichte schreitet über solch einen Zeitraum leichten Fußes hinweg, zehn oder zwanzig oder dreißig Jahre — das alles ist ihr nur eine Ziffer, wenn nicht großes in solchem Zeitraum geschieht; aber ein Mann, der mit glühender Seele für die ganze Menschheit arbeiten möchte, und dem doch niemand eine Werkstatt aufthun will: mit welcher Pein sieht ein solcher Tag für Tag und Jahr für Jahr langsam verrinnen! Wie muß ihm zu Muthe sein, wenn er die schönsten Lebensjahre hinter sich hat und doch seinem Ziele nicht um ein Haar breit näher ist: — gewiß, wenn wir Pestalozzi einen Märtyrer nennen,*) so würden schon diese 18 Jahre genügen, ihm die Märtyrerkrone zu erwerben. Sein Freund Iselin sprach ihm immer wieder Muth ein; von Zeit zu Zeit versuchte er schriftstellerisch zum Publicum zu reden, — so von 1782 an durch sein Schweizerblatt; 1783 durch Ausführung dessen, was er schon früher, wie oben erwähnt, über Gesetzgebung und Kindermord durchgedacht hatte — in einer Abhandlung, die den Gesetzgebern und dem Volke die Augen öffnen sollte über das scheußliche Unrecht, die Opfer der Verführung mit dem Schwerte zu richten, während die Verführer in Würden und Ehren bleiben, eine Erörterung, die Pestalozzi natürlich wieder auf Erziehungsfragen zurückführt, da nur durch eine naturgemäße, einfache Erziehung der Verführung (im passiven und activen Sinne des Wortes) vorgebeugt werden könne. Solche Arbeiten, wie ein lebhafter Briefwechsel mit manchen hochgestellten Personen, die auf den seltsamen Schriftsteller aufmerksam geworden waren, bewahrten ihn davor, daß ihn die Glut im Innern nicht verzehrte; aber das Leben selber war und blieb ihm ein dornenvolles. Die letzte Frucht dieser unfreiwilligen Muße (neben kleineren Sachen, wie seine „Figuren zu meinem ABC-Buch“ 1795, eine Mischung von Fabeln und Parabeln, nicht sehr poetisch, manchmal aber treffend-satirisch erfunden, um die Thorheiten der Menschen, insbesondere die socialen und politischen Verkehrtheiten und Ungerechtigkeiten zu geißeln) waren die „Nachforschungen über den Gang der Natur in der Entwicklung des Menschengeschlechtes“ (1798). Wer in dieser Schrift geschichtliche Studien erwartete, würde sich gründlich täuschen; es ist durchweg Reflexion aus der eigenen Subjectivität heraus und über diese, in deren Spiegel er die Volks- und Staatszustände seiner Zeit betrachtet. Diese Zustände findet er jammervoll und nichtswürdig; „das Elend unsers alternden Welttheils ist unabsehbar“ (S. 73. Cotta'sche Ausgabe Bd. VII); „ist die Staatskunst“, sagt er S. 48 f., „eine rechtmäßige, wenn der Mensch in und zu ihrem Dienst durch sein Wissen und seine Kenntnisse zum Träumer, zum Schurken, zum Bettler gemacht wird? Hat sie ein Recht, den gesellschaftlichen Zustand auf die List, die Gewalt, den Betrug, die Macht zu gründen? Darf sie die Unverdorbenheit meines Bluts und das freie Spiel meiner Säfte in Hirn und Herz mir zu Grunde richten, und wider meinen Willen und wider mein Recht mich dahin bringen, daß dieses Herz in mir nicht mehr wie in einem Manne schlägt? daß dieses Hirn wie vom Schlage getroffen in meinem ohnmächtigen Kopfe stockt und mein Blut, in Todesfarbe umgewandelt, in jeder Ader vergiftet dahinfließe? Ist sie gesellschaftlich rechtmäßig, wenn sie mein Geschlecht dahin erniedrigt, sich selber als ein bloßes Mittel, den Thiersinn der Macht zu befriedigen und allmählich zu verfeinern, anzusehen? Ist sie gesellschaftlich rechtmäßig, wenn sie mein Geschlecht durch Rechtlosigkeit und Ehrlosigkeit zum Gesindel macht?“ „Durch diese Entmannung aller bürgerlichen Stände,“ klagt er S. 128, „haben wir den süßen Namen Vaterland verloren und sind Staats-

*) Tholucks lit. Anzeiger, 1846. Nro. 49.

bürger geworden; durch sie haben wir die gemäßigte Stimmung des obrigkeitlichen Ansehens verloren und ihr die kitzelnden Anmaßungen der Souveränitätsrechte unterschieben gelernt; durch sie ist der Heldensinn des Cabinetsgeistes, der dem letzten Nachfolger Ludwigs XIV. sein Schicksal bereitete, bis in die Rathsstuben der reichsstädtischen Ehrbarkeit gedrungen, und hat den Mann am Platz, auch in Verfassungen, die mit der französischen Monarchie gar keine Aehnlichkeit haben, dahin gebracht, mit der ganzen Staatskunst ihrer Cabinetskrümmungen und Cabinetsgewaltthätigkeiten regieren zu wollen und die Individuen im Staat bloß als Kopf, Numer, Gewehr, kurz als ein todtes Verhältnis eines nur als Masse existirenden Wesens anzusehen." „Die allgemeine Schiefheit der Menschen in allen bürgerlichen Verhältnissen," heißt es S. 119, „und ihre allgemeine Verhärtung im gesellschaftlichen Zustand ist eine Folge der inneren Verstümmelung der Naturkräfte unsers Geschlechts." Von diesen Anklagen kriegen auch die Geistlichen ihre Portion ab; S. 98 f. lesen wir in einem Gespräch: „Und die Geistlichen? wie äußern diese ihre Untreue am gesellschaftlichen Recht? Durch Schlaf- und Herrschsucht, durch Einmischung und durch ihre allerunterthänigste Unterthänigkeit. Wie heißen sie ihre Schlafsucht? Ruhe in Gott. Und ihre Herrschsucht? Königliches Priesterthum. Und ihre Einmischung? Heilige Pflichttreue. Und ihre allerunterthänigste Unterthänigkeit? Nachfolge eines Mannes, der zwar freilich der Ordnung der Welt bis in den Tod gehorsam war, aber seinen Rücken dennoch nie vor Unrecht, Anmaßungen und Heuchelei bog." Daß er solch bittere Urtheile über die Geistlichen fällte, daß er überhaupt das Wirken der Kirche zum Wohle, insbesondere zur sittlichen Hebung des Volkes so gering anschlug, kann deswegen auffallen, weil er doch Männer wie Lavater, wie Heß kannte, auf die wahrlich jene Silhouette, die er von den Pastoren entwarf, nicht paßte. Aber theils waren doch auch diese für Pestalozzis Geschmack noch viel zu viel mit dem Dogma beschäftigt, theils aber mußte er die Wirksamkeit auch der besten ihres Standes als eine haltlose und erfolglose ansehen, weil sie den Menschen erst dann in ihren Kreis zieht, wenn er ausgewachsen und fertig ist, daher auch das Hauptverdienst des in Lienhard und Gertrud auftretenden Pfarrers die Gründung einer Schule ist. Gegen das Katechisiren, auf welches sich die pädagogische Thätigkeit der Pfarrer zu beschränken pflegte, hatte er ohnehin einen tiefen Widerwillen, weil es ihm als Spiegelfechterei erschien, aus den Kindern herauszufragen, was man ihnen doch erst sagen sollte. — Wenn P. von den Schulen seiner Zeit nichts gutes redete und erwartete, so war er damit in der Schweiz wohl noch mehr im Rechte, als die Philanthropen in Deutschland. Die specimina eruditionis, welche Morf in der oben erwähnten Schrift aus Berichten der damaligen Schulmeister im Canton Zürich mittheilt, zeigen eine ganz unglaubliche Unwissenheit und die tiefste Gemeinheit in der Auffassung des ganzen Berufs der Schule und Lehrer. Wie die Miethlinge unter den Pfarrern sich alle Schularbeit vom Halse schafften, auch davon sind dort (z. B. S. 38) Proben zu finden. — Indem er nun sowohl über das Entstehen dieses Elends als über die Mittel der Rettung nachsinnt, kommt er zur Erkenntnis von drei Stufen, die die Menschheit durchläuft, wie sie im einzelnen sich folgen: der Zustand der rohen Natur, der gesellschaftliche Zustand und die Erhebung zur Sittlichkeit durch die selbständige Kraft des Willens. Wie der erste in den zweiten übergeht, das malt er sich S. 65 ganz nach eigener Phantasie aus. Er weiß aber auch, daß die Religion nicht an sich und in jeder Form jene Erhebung bewirkt, sondern daß sie selber den Charakter jeder Stufe annimmt (z. B. S. 236: „je schauerlicher ein Naturgott, je eifriger ein Nationalgott, je größer ist er; als Werk meines Geschlechts ist die Religion Dienerin der Verhältnisse, die ich selber erschaffen, Dienerin des Mittelpuncts dieser Verhältnisse, der Staatsmacht. Als solche ist sie allgemeine Hebamme des Unrechts der Macht; mit der Glorie des Heiligthums um das Gesicht der Selbstsucht strahlt sie Bann, und schwingt das Schwert über das Haupt derer, die dem Heidensinn lügenhafter Offenbarungen und prophetisch sein sollender Aufschlüsse aus der Geisterwelt, so wie dem Judensinn Glaube-, Liebe-, Wahrheit-

und Recht-loser Worterklärungen und Wortanwendungen der wahren Offenbarung nicht im Gehorsam des Glaubens unbedingte Anhänglichkeit, d. h. göttliche Verehrung zu erweisen, sich blindlings geneigt zeigen"; und S. 62: „Wo immer dein Geist, ehe er vom inneren Wesen der Religion geheiligt ist, an irgend einem Bilde deiner Traumkraft verweilt, da findest du ein Bild deines Gottes, das Bild deiner selbst. Bist du dann dumm, dein Gott lohnt die Dummheit mit dem ewigen Leben, und den Menschenverstand mit der ewigen Verdammniß; bist du ein Tyrann: dein Gott kennt keine Tugend, als Unterthänigkeit, und seine Engel bücken sich vor seinem Thron, wie deine Sklaven vor dir ꝛc."). Hülfe ist nur möglich durch eine Erhebung zur Sittlichkeit, diese, indem sie jedem Menschen seine Freiheit und Würde giebt, hebt ihn zugleich wieder zu derjenigen Kinderunschuld empor, zu welcher die Natur hinstrebt und zu welcher göttliche Kräfte und Gnaden sie fähig machen. (S. 197.) „Erziehung und Gesetzgebung müßen diesem Gange der Natur folgen, sie müßen ihm das thierische Wohlwollen durch das häusliche Leben zu einem menschlichen Wohlwollen umwandeln und selbiges durch die Treue und den Glauben, die der gesellschaftliche Zustand anspricht, mitten in der Gewaltsamkeit, mit welcher der gesellschaftliche Zustand auf das Verderben dieses Zustandes einwirkt, dasselbe dennoch zu erhalten suchen. Sie müßen ihn endlich durch Selbstverleugnung zu der Kraft emporheben, durch die er allein im Stand ist, das Wesen der Unschuld in sich selbst wieder herzustellen, und sich selbst durch seine sittliche Kraft wieder zu dem friedlichen, gutmüthigen und wohlwollenden Geschöpf zu machen, das er in der Unverdorbenheit seines thierischen Zustandes auch ist." Diese Stelle ist eine der klarsten, in welche er sein Programm gefaßt hat, sie zeigt aber auch deutlich, wie er mit Rousseau zusammenhängt und wie er über diesen hinausschreitet. Rückkehr zur Natur ist beiden das Losungswort. Die Cultur, so wie sie geworden ist, muß der Natur weichen. Aber nicht die rohe, thierische Natur will Pestalozzi herstellen, nicht der Indianer ist sein Ideal (vgl. S. 104 f.), sondern die Naturkraft muß erst durch Freiheit, d. h. durch Selbstverleugnung geadelt, aus der Thierheit zur Menschheit erhoben werden, wozu ihm die Religion, speciell das Christenthum (vgl. S. 170) der höchste und wichtigste Factor ist. Von dieser sehr verschiedenen Auffassung des dem Wortlaute nach gleichen Princips gehen denn auch sehr verschiedene Folgerungen aus, die wir nach der allgemeineren, politisch-socialen Seite hin am besten mit Zoller (Pestalozzi und Rousseau, Frankf. 1851. S. 27) so bezeichnen: „Rousseaus Ansicht von der Verdorbenheit der gesellschaftlichen Verhältnisse führt zu einer äußerlichen politischen Revolution; Pestalozzi verlangt eine innere sittliche Umbildung, damit ein sittlicher Geist die Verhältnisse durchdringe, die ohne diesen höheren Geist nur Producte der Selbstsucht sind." (Es ist in dieser Beziehung namentlich auch von Interesse, wie Pestalozzi so ganz anders, als die französische Revolution den Ton angab, die Reorganisation seines schweizerischen Vaterlandes sich gedacht hätte, s. S. 179 ff., und wie er S. 266 über Aufruhr sich ausspricht.)

Pestalozzi wünschte und hoffte, daß diese Schrift Wirkung thun, wenigstens Widerspruch erregen, Widerlegungen hervorrufen werde — aber er muß dem späteren Abdruck (S. 254) die Klage beifügen, daß von dem Dasein dieser seiner Nachforschungen kein Mensch Notiz genommen habe. Die Schuld hievon lag aber nicht ausschließlich in der Unfähigkeit und Ungeneigtheit beider Theile, der Aristokraten und der Revolutionsfreunde, solche Ideen in sich aufzunehmen, sondern auch in der Schreibart Pestalozzis, die unter dem Ueberwallen seines Gefühls Noth litt; es fehlt an demjenigen, was den Leser an ein Buch fesselt; die klaren Gedanken werden bis zum Ueberdrusse wiederholt, so daß man sich im Kreise herumgeführt glaubt; dazwischen aber gehen eine Menge Erörterungen her, die sich ins Abstracte verlaufen, das durch den nicht genug disciplinirten Stil vollends reizlos wird.*) Nur einzelne Stellen, wo der Zorn ihn

*) Er pflegte (s. Blochmann S. 41) so zu arbeiten, daß er frischweg ganze Bogen voll schrieb, und sie dann wegwarf, um nur wenige Zeilen davon zu benutzen. Oft aber meint

rednerisch und witzig macht, entschädigen für jene Mängel; auch heute noch werden Culturhistoriker so wenig als Staatsmänner aus diesem Brunnen schöpfen mögen.

Eine weitere Hoffnung, schriftstellerisch auf das Volk zu wirken, knüpfte sich für P. an ein im J. 1798 von der neuen Regierung unternommenes Volksblatt, zu welchem er als Hauptmitarbeiter beigezogen wurde. Nachdem nämlich der im genannten Jahr zum Minister der Künste und Wissenschaften ernannte, vorherige Berner Professor Albert Stapfer, auf verschiedenen Wegen das Volk zu höherer Bildung und zugleich zum Verständnis der neuen politischen Ordnung der Dinge hatte bringen wollen, aber damit nicht glücklich gewesen war, kam er auf den Gedanken, ein unter der Leitung der Regierung erscheinendes Volksblatt zu gründen. (Die Verhandlungen darüber s. bei Morf a. a. O. I. S. 34 ff.) „Pestalozzi, der schon oft mit Glück zu seinen ungelehrten Mitbürgern gesprochen, und doch so zu ihnen gesprochen hatte, daß auch die gebildetsten ihn gerne hörten, schien ihm der rechte Mann zur Lösung der Aufgabe zu sein.“ In der That waren auch seine Aufsätze weitaus die besten, während das Uebrige, um recht populär zu sein, so unpopulär als möglich wurde; schon nach Jahresfrist gieng das Blatt ein. (a. a. O. S. 41).

Doch durch Nachforschungen, Gesetzgebungsvorschläge, Journalartikel u. dgl. zu wirken, war P. nun auch weiter nicht berufen; mit dem Jahr 1798 eröffneten die Ereignisse der Zeit dem nun zweiundfünfzigjährigen Manne die Laufbahn, in die er schon als Jüngling vergebens die Pforte zu finden sich bemüht hatte. Ein Capuziner hatte das katholische Landvolk von Unterwalden gegen die neue helvetische Verfassung als ein Teufelswerk aufgewiegelt; um den Aufruhr zu zertreten, rückten 12,000 Franzosen ein, verwüsteten das Land und legten den Hauptort, Stanz, in Asche; vierhundert Männer hatten ihren unzeitigen Patriotismus mit dem Leben gebüßt. Das Elend namentlich der vielen Waisen war unsäglich; in Pestalozzi rief es den Gedanken hervor, diese Kinder zu sammeln, um sie in einer Waisenanstalt zu versorgen und zu erziehen. Die Regierung sah keinen Grund, diesem menschenfreundlichen Plane Schwierigkeiten zu bereiten; es wurde ihm ein halb in Trümmern liegendes Frauenkloster angewiesen, und dahin zog er nun, während seine Frau auf dem Neuhof und in Zürich blieb. Die Schilderung des Zustandes, in welchem er die um ihn sich sammelnden 80 Kinder vorfand, deren furchtbare Verwahrlosung keineswegs erst Folge des Kriegsunglücks war, sondern schon in den vorherigen von dem Capuziner als Gottes Ordnung gepriesenen Misständen seine erste Quelle hatte, muß man in seinen Briefen an Geßner (in „Wie Gertrud ihre Kinder lehrt ꝛc.“ S. 13 ff.; Werke, Bd. V. S. 12; im Auszuge bei Blochmann S. 44 ff.) lesen, um die Größe derjenigen Macht zu ermessen, die ihn erfüllte, die ihm das schwerste, die aufreibendsten Dienste (denn er allein war den Kindern alles in allem) und die unerwartetsten, erfreulichsten Resultate möglich machte. Hier hatte er Gelegenheit, seine Ideen von einer auf die Natur zurückgehenden, die Naturkraft im Kinde durch Liebe erweckenden und bildenden Erziehung praktisch zu verwerthen und damit auch zu prüfen; der Erfolg gab ihm Recht, denn „ehe die Frühlingssonne den Schnee auf den Alpen schmolz, kannte man seine Kinder nicht mehr;“ sie waren leiblich und geistig ins Gedeihen gebracht. Aber das Misgeschick, das ihn lebenslänglich wie sein Schatten begleitete, traf auch hier wieder nur allzufrüh ihn und sein Werk. Eben wollte er mit seinen Waisen auch eine industrielle Thätigkeit eröffnen: da kamen, neun Monate nachdem er zu arbeiten angefangen, die von den Oesterreichern aus Uri zurückgedrängten Franzosen und nahmen das Kloster zur Errichtung eines Militärspitals in Beschlag. Die Kinder mußten allesammt entlassen werden, ein Asyl, wohin sich Pestalozzi mit ihnen hätte flüchten können, gab es nicht. Furchtbar wirkte diese Zerstörung seines kurzen — und wie dornenvollen! — Lebens-

man vielmehr, es seien auch jene Bogen mit allem, was darauf stand, unter den Preßbengel gekommen.

glückes auf Pestalozzis Gemüth; ein Aufenthalt auf dem Gurnigel bei seinem Freunde Zehender gewährte ihm einige Erholung; aber auch die Ruhe hielt er nicht lange aus. Er bat die helvetische Regierung, ihm irgendwo eine recht verwahrloste Schule anzuweisen, wo er ohne alle Besoldung arbeiten dürfte. So wurde ihm eine Kleinkinderschule (sog. Lehrgottenschule, bis dahin von einer Weibsperson besorgt) und später eine Hintersäßerschule in dem bernischen Städtchen Burgdorf angewiesen. Noch im Jahr 1799 zog er dort ein, in der Hoffnung, hier endlich sein bleibendes Arbeitsfeld gefunden zu haben. Allein gegen den gewohnten Schlendrian der Schulen (und wie müßen diese 1799 ausgesehen haben, da Jeremias Gotthelf noch 1838 Schilderungen davon geben kann, wie er sie in seinen „Leiden und Freuden eines Schulmeisters" gegeben hat!) stach Pestalozzis Lehrweise so befremdlich ab, daß das liebe Publicum stutzig wurde, ob denn der Mann einen Schulmeister vorzustellen überhaupt fähig sei? Von allem, was man seither sich unter den zu einer Schule gehörigen Beschäftigungen zu denken gewohnt war, zumeist von Buchstabiren und Lesen war hier nichts zu sehen, dagegen wurden Uebungen im Nachsprechen von Sätzen, im Zeichnen von geometrischen Figuren vorgenommen; statt die üblichen Rechnungsansätze zu lehren, wurden an einem Exempel ohne allen Ansatz, ohne alle Kunstgriffe die einfachen Zahlverhältnisse in Anwendung gebracht; hauptsächlich aber — der Heidelberger Katechismus wurde nicht schon von den Kleinen memorirt: da hieß es, man müße dem Mann auf die Nähte sehen, es sei nicht richtig mit ihm; daß er weit angestrengter und mit Drangabe all seiner Zeit und Kraft arbeitete, das beachtete man nicht, oder wurde man dadurch, wie schon in Stanz, nur in der Ueberzeugung bestärkt, er sei ein Narr. In der That wurde deshalb eine Visitation vorgenommen — aber zum erstenmal erlebte Pestalozzi eine Satisfaction auch vor der Welt; die Schulbehörde war einsichtig und gerecht genug, auszusprechen, daß, was Pestalozzis Kinder leisten, außerordentlich viel sei, daß er allerdings bewiesen habe, wie viel Kraft durch zweckmäßige Behandlung auch im Kinde schon entbunden werden könne.*) Auf dieses hin würde er wohl getrost da fortgearbeitet haben, wo er stand. Nun aber kam ein Appenzeller Schullehrer, Hermann Krüsi, mit einer Schaar von etlichen und zwanzig blutarmen Kindern nach Burgdorf, zunächst in der Absicht, den Plan des schweizerischen Unterrichtsministers Fischer zur Ausführung zu bringen, der auf dem Schlosse zu Burgdorf ein Schullehrerseminar mit einer Armenschule hatte errichten wollen. Fischer starb, als eben das Project sich verwirklichen sollte; dafür verband sich nun Pestalozzi mit Krüsi, da sie beide sogleich Wohlgefallen an einander fanden, zur Errichtung einer Privaterziehungsanstalt, zu welcher die Regierung das genannte Schloß hergab. Vier Jahre haben sie dort mit einander und mit weiteren Genossen, die sich anschloßen — Tobler aus Appenzell, Buß aus Tübingen,**) Ramsauer, der noch als Zögling eintrat, aber früh schon als Gehülfe diente — gewirkt; in der Mitte derselben (1802) gieng Pestalozzi nach Paris als einer der Schweizer Deputirten, die Napoleon vor sich beschied. Pestalozzi hoffte von dem Gewaltigen etwas für Menschenwohl und Menschenbildung nach seinen Ideen auszuwirken, erhielt aber den Bescheid, daß man anderes zu thun habe, als sich um das ABClehren zu kümmern. In dieser Periode geben mehrere Schriften von der Fortentwicklung von Pestalozzis Gedanken Zeugnis. Im Jahr 1801 erschien: „Wie Gertrud ihre Kinder lehrt." Pestalozzi hat natürlich die Gertrud seines Lienhardt im Sinne, und so erwartet man nach diesem Titel eine ins Detail eingehende, erzählende Darstellung jener mütterlichen Unterweisung, in welcher Pestalozzi das Fundament aller Bildung verehrte. Statt dessen aber giebt er in Briefen eine im allgemeinen Theil den „Nachforschungen" ähnliche Darstellung seiner Ideen, nur jetzt illustrirt

*) S. Morf III. S. 16 ff. S. 31 ff.

**) Diesen läßt er in „Wie Gertrud ihre Kinder lehrt" S. 111 seinen Lebensgang erzählen, der in einer nicht uninteressanten Weise ihn auf ganz andern Wegen, als Pestalozzi, zu ähnlichen Ideen führte.

durch die Erfahrungen, die er seitdem gemacht, und dann eine Auseinandersetzung über die drei Elementarmittel aller Bildung, Schall (Ton, Wort, Sprache), Form (Messen, Zeichnen, Schreiben) und Zahl, so wie über den absoluten Ausgangspunct für alle diese Lehrzweige, die Anschauung. Was hier grundlegend gegeben ist, das sollten sofort die Elementarbücher so bearbeitet darbieten, daß jede Familie ihren Bildungsberuf mittelst derselben in ihrem Kreise sollte erfüllen können; das erste derselben war das Buch der Mütter (1803), das in jede Familie die richtige Methode einführen sollte, wie des Kindes geistige Kräfte, seine Aufmerksamkeit, seine Anschauung, seine Sprache vom zartesten Alter an durch den Umgang der Mutter geweckt, genährt, entwickelt werden sollte. Also: was eine Mutter mit ihrem Kinde von den ersten Regungen geistigen Lebens, namentlich von den ersten Sprachanfängen an reden soll, das sollte das Buch so lehren, daß jedes Bauernweib hiernach ihres Kindes erste Bildung rationell sollte besorgen können. Daß viele, wenn sie ihre Kinder lehren sollen, selbst erst sollten reden lernen; daß so manches Kind geistig verkümmert, weil niemand sich vernünftig mit ihm abgiebt, weil man es viel zu viel sich selbst überläßt; daß namentlich das frühe Aufmerkenlernen eine Hauptbedingung kräftiger Geistesentwicklung ist: darüber besteht kein Zweifel. Aber welch ein unglückseliger Gedanke war es, daß Pestalozzi zum Thema dieser ersten Unterredungen den eigenen Leib des Kindes nahm und dieses seine Sprachbildung durchs Sprechen von Sätzen gewinnen sollte, wie dieser (zweite Uebung S. 25): „Die rechte Backe oder die Wange liegt unter dem rechten Auge und dem rechten Schlaf, vornen an dem rechten Ohr, auf der rechten Seite der Nase, des Mundes und des Kinns.“ (S. 42) „Die rechte Wade liegt an der hintern Seite des rechten Unterschenkels, zwischen der rechten Kniebeuge und der rechten Ferse.“ Pestalozzi geht, wie die Vorrede sagt, von der Voraussetzung aus: „Da nicht äußere Gegenstände, die das Kind sieht und hört, sondern es selbst, indem es sich fühlt, — es selbst, indem es sich in der ganzen Unbehülflichkeit seines Daseins fühlt, es selbst, indem es sich als den Vorwurf der mütterlichen Besorgung und Liebe in dieser Unbehülflichkeit fühlt, selbst der erste Vorwurf seines Bewußtseins und Bemerkens ist: so fängt mein Buch seine Anleitung, die Kräfte des Kindes zum Bemerken und Reden zu entwickeln, auch mit dem Ins-Auge-fassen seiner selbst, seines Körpers an:“ Aber jene Voraussetzung ist eben ein πρῶτον ψεῦδος; die Unbehülflichkeit des Kindes werden wohl wir Alten gewahr, es selbst fühlt sie nicht, es fühlt nur das Positive seines Lebens, seine Lebenskraft und Lebensfreude; und noch weniger ist es selber sich das erste Object der Beobachtung; der natürliche Gang seiner Entwicklung ist vielmehr der, daß es zuerst in der Außenwelt sich umsieht und mit den bunten Bildern derselben seine Gedanken nährt, erst zuletzt kommt es auf sich selbst; sogar in sittlicher Hinsicht ist es gefährlich, so frühzeitig den Blick desselben auf seines eigenen Leibes einzelne Glieder zu lenken. (Sehr richtig hat E. M. Arndt in seinen Fragmenten über Menschenbildung I. S. 276 über das Buch geurtheilt, die Verirrung übrigens eben so richtig damit entschuldigt, daß Pestalozzi eigentlich doch immer „das unterste Elend“ vor Augen gehabt und darum auch solche sonst ganz überflüssige Mittel angewandt habe, um „jenen unglücklichen Kindern, die verhungert und erfroren in Starrsucht sich abbrutiren, die Fühlfäden ihrer Sinne zu reizen.“) Hie und da mag es wohl eine nach pädagogischer Weisheit trachtende Dame unternommen haben, mit ihrem Kinde Conversationsstunden nach dem Buche der Mütter zu halten, aber lange ausgehalten wird es keine haben. Freilich wollte Pestalozzi nach seinen eigenen Erklärungen mit dem Buche nur ein Paradigma geben, nicht aber diesen Stoff als den allein zu tractirenden vorschreiben; allein jenes Vorwort läßt darüber keinen Zweifel, daß er denselben doch als das normale für den ersten Kindesunterricht im Elternhause angesehen hat. Die weiteren Elementarbücher, die von seinen Gehülfen bearbeitet wurden: das ABC der Anschauung oder Anschauungslehre der Maßverhältnisse, und die Anschauungslehre der Zahlverhältnisse erschienen in demselben Jahre, so daß mit diesen Dreien die Trias von Wort,

Form und Zahl praktisch illustrirt und als Fundamentalbildungsmittel ins Leben eingeführt war. Ein Denkmal dieser Burgdorfer Periode sind die „Briefe aus Burgdorf“ von Anton Gruner (Frankf. a. M. 1804. 2. Aufl. 1806), welche deutlich zeigen, wie weit nicht nur in Pestalozzis Geist seine Grundideen schon entwickelt waren, sondern welch fruchtbaren Boden dieselben auch schon in andern strebsamen Geistern gefunden hatten. Das Institut selbst nahm einen höchst erfreulichen Fortgang; die helvetische Regierung sandte Schullehrer nach Burgdorf, um bei Pestalozzi, wie man bereits es ausdrückte, „die Methode“ zu studiren, und Zöglinge strömten von allen Seiten herbei. In Deutschland war man schon seit 1800 auf Pestalozzi aufmerksam geworden; der Augsburger Allgemeinen Zeitung gebührt die Ehre, im Sommer des genannten Jahres zuerst für ihn das Wort ergriffen zu haben. (Morf III. S. 37.) Ihr folgte (S. 39) der deutsche Merkur. — Aber noch im September 1803, als in Bern die alten Regierungsherren wieder ans Ruder gekommen waren, die in Pestalozzi das Gegentheil von einem Aristokraten sahen, wurde ohne alle Rücksicht auf ihn das Schloß zu Burgdorf einem Oberamtmann zum Sitze angewiesen; Pestalozzi und seine Genossen und Zöglinge mochten zusehen, wo sie ein Obdach fanden. Glücklicher Weise war aber Pestalozzis Name schon so weit zu Ehren gekommen, daß ihm mehrere Städte ihre Schlösser unentgeltlich anboten. Jetzt erst fiel es den gnädigen Herren zu Bern ein, ihm eine Localität in München-Buchsee anzubieten, die er annahm, obgleich er wegen Mangels an Raum die Zahl seiner Zöglinge vermindern mußte. Hier kam er mit Emanuel von Fellenberg zusammen. Da das Verhältnis der beiden Männer schon in dem Artikel Fellenberg (Bd. II. S. 353—355) eingehend dargelegt ist, so genügt es hier zu bemerken, daß die Grundverschiedenheit ihrer Persönlichkeit und die Superiorität, die Fellenbergs praktische Tüchtigkeit beanspruchte und die Pestalozzi, der 58jährige von dem 20jährigen, nicht ertragen konnte, eine baldige Trennung nothwendig herbeiführte. Die Regierung des Waadtlandes bot ihm einige Schlösser an, er wählte Iferten (Yverdun, Yverdon — das alte Ebrodunum), an der südlichen Spitze des Neuenburger Sees.

Dies nun war der Ort, wo Pestalozzi als Haupt eines sich immer erweiternden Lehrer- und Schülerkreises seine Ideen ins Leben umzusetzen die volle Freiheit fand, wo sich ihm Lehrkräfte der mannigfachsten Art zur Verfügung stellten, wo sein Werk der Gegenstand einer immer größern und allgemeinern Aufmerksamkeit der ganzen gebildeten Welt, namentlich der Pädagogen und Staatsmänner wurde. Was ihm Niederer noch in einem Briefe vom 19. März 1818 (s. Beitrag zur Biographie Heinrich Pestalozzis, von Ed. Biber, St. Gallen 1827, S. 131) sagt: er sei berufen gewesen, der Mittelpunct der pädagogischen Cultur zu sein — das war er auch gewißermaßen wirklich geworden. Alles, was sich für Erziehung und Menschenwohl interessirte, wallfahrtete nach Iferten; die Regierungen sandten Schulmänner zum Studium dorthin, und selbst Handwerksbursche fanden es in der Schweiz zweckmäßig, im Betretungsfall anzugeben, sie gehen nach Iferten, um die Methode zu studiren. — Der Hauptanziehungspunct war unstreitig Pestalozzi selber; man schätzte sich glücklich, den „Weisen von Yverdon“ gesehen zu haben, und die Namen einer Reihe von Männern, wie Ramsauer, Blochmann, Zeller, Stern, Gersbach, Kawerau, Dreist, Henning, Preuß, Hienzsch, Nägeli, Pfeifer, Denzel, Harnisch, Karl von Raumer, Ritter, Diesterweg, Kieser u. a. sind der sprechende Beweis, wie anziehend und anregend Pestalozzi auf die verschiedensten Naturen gewirkt hat, die der gleiche Ernst des Interesses für das Erziehungswesen dafür empfänglich machte.*) Wie viel fruchtbarer Same auf diesem

*) Ein bezeichnendes Beispiel, wie Pestalozzis Name wirkte, erzählt Heppe, Gesch. des Volksschulwesens V, S. 32. Der nachmalige Educationsrath Nonne in Sachsen-Hildburghausen war als junger Mensch einmal bei einem festlichen Aufzuge zur Bewillkommung einer Fürstin als Genius costümirt und spielte diese Rolle. Da trat eine vornehme Dame „aus dem fernen Osten von Europa“, die eben von Pestalozzi kam, auf ihn zu und sagte: „Was du vorstellst,

Wege in alle civilisirten Lande ausgestreut worden ist, läßt sich nicht ermessen. Vielfach wurde freilich experimentirt (s. Ramsauer, Pest. Bl. I. S. 46); aber wenn der eine Schüler darunter Zeit verlor, so kam dies einer Menge anderer zu gute. Vielfach gerieth man in Einseitigkeit (wie z. B. einige Zeit in Ifferten die Ansicht herrschte, daß, wer nur mathematisch denken könne, dann auch zu allem einen scharfen Verstand haben müße; ebendas. S. 43); nicht weniges, was in fester Begränzung vollkommen richtig war, wurde auf die Spitze getrieben und dadurch abgeschmackt und lächerlich, wie z. B. wenn der preußische Schulrath Zeller, um lückenlos auch im Religionsunterricht zu verfahren, die Kinder zuerst eine Weile zu Heiden, dann eine Weile zu Juden machte (allerdings ohne sie zu beschneiden), und dann erst sie zum Christenthum emporführte (s. Lange, a. a. O. S. 54). Insbesondere ärgerten sich die Kundigeren darob, daß im pestalozzischen Institut eine Menge Dinge als nagelneue Erfindung hochgepriesen wurden, die längst schon von einsichtigen Pädagogen erkannt und angewendet waren, was man in Ifferten zufällig nicht wußte (sagte doch Pestalozzi selber von sich, er habe in 30 Jahren kein Buch gelesen). Aber das alles hebt die Thatsache nicht auf, daß eine solche Bewegung von jenem einzigen Puncte nicht hätte ausgehen können, wenn nicht etwas reelles, eine wirklich lebendige Kraft, ein wirklicher Fortschritt dort vorhanden gewesen wäre. Allerdings aber mußte mit diesem, wenn die Wirkung eine so tiefe und allgemeine sein sollte, auch die Zeitstimmung selber zusammentreffen. Unter dem Zusammensturz alles dessen, was vorher als fest und unantastbar gegolten hatte, und unter dem Drucke, mit dem sich die neue Zeit den Völkern fühlbar machte, war das Gefühl allenthalben wach und lebendig geworden, — das Männer wie Fichte in beredten Worten aussprachen — daß nur durch eine innere Erneuerung der Menschen wieder Friede und Heil zu gewinnen sei. Man hatte einsehen gelernt, daß nur deshalb unter dem Sturme alles zusammengebrochen war, weil alle Zustände innerlich d. h. sittlich morsch waren; zugleich war der dämonische Nimbus, den das alte régime um Thron und Altar gewoben, der feudalistische Gegensatz zwischen Regierenden und Regierten vernichtet, man erkannte, daß die Völker auch Menschen sind, aber daß sie, um das zu sein, etwas anderes werden müßen, als sie seither gewesen waren. Was Wunder, wenn ein Mann, der mit glühender Begeisterung eine neue, von aller Tradition freie, auf die Natur gegründete Erziehung, und zwar Volkserziehung ankündigte, der das Volk innerlich zu kräftigen sich anheischig machte und vielversprechende Proben vor Augen stellte, einer Menge gerade der besseren und besten fast als ein Heiland erschien, der gekommen sei, da die Zeit erfüllt war? oder doch als ein Reformator, der zu vollenden habe, was Luther nur begonnen? (Mit diesem hat selbst Fichte in den Reden an die deutsche Nation ihn verglichen.) Man könnte fragen, warum man jene Regeneration nicht vielmehr auf religiösem Wege gesucht habe? Eine neue Ausgießung des heiligen Geistes, eine Erweckung und Bekehrung der Massen wird zwar von Zeit zu Zeit erwartet oder nach methodistischer Weise durch geistliche Agitation in Scene gesetzt; machen aber läßt sich dergleichen nicht; wenn es kommt, kommt es von oben. Menschlich aber ließ sich wirken durch das, was man jetzt innere Mission nennt; und ein Zweig derselben ist allerdings gerade in der Blütezeit des Pestalozzismus auch am Baume der Kirche rasch und kräftig herangewachsen, nämlich die Bibelverbreitung; die britische Bibelgesellschaft, die Steinthaler von Oberlin, ebenso die Nürnberger sind alle 1804, die Berliner 1806, die schwedische 1809, die Stuttgarter 1812 ins Leben getreten, und dienen als sprechende Beweise, daß man auch auf diesem Wege an der Wiedergeburt der Völker zu arbeiten nicht säumig war. Aber es waren

das kannst du werden, der gute Genius deines Vaterlandes: werde Pestalozzis Jünger!“ Er ward es und trug, was er bei P. lernte, in seine Heimat über. — Wie sehr besonders die Frauenwelt von Pestalozzi erregt war, davon giebt Eilers („Meine Wanderung durchs Leben“, I. S. 368) lehrreiche Data.

doch vorzugsweise ascetische, mehr kirchliche oder mehr pietistische Kreise, also jedenfalls eine Minderzahl, von wo aus dieses Mittel angewendet wurde; es waren diejenigen, die nicht von menschlichen Maßnahmen, nicht von menschlicher Weisheit und Kunst, sondern allein von der durchs Wort Gottes unmittelbar wirkenden Macht des Geistes Gottes alles Heil erwarteten. Die aufgeklärte Welt dagegen und die nicht geringe Zahl solcher, welche (biblisch zu sprechen) nicht ferne waren vom Reiche Gottes, denen aber die Kirche jener Zeit, d. h. die Consistorialräthe und Pfarrer, die Gesangbücher und Liturgien nichts von den Geheimnissen jenes Reiches sagten, — hielt eine neue Methode der Lehr- und Erziehungskunst für ein sichereres Mittel, um geistig ein neues Geschlecht zu zeugen, das ja nicht bloß ein bibelfestes, kirchliches Volk sein, sondern aus urtheilsfreien, thatkräftigen und dabei immerhin frommen Menschen bestehen sollte. Beides schloß sich freilich principiell nicht aus, wie denn mehrere der tüchtigsten Schüler Pestalozzis nachher eine specifisch-christliche Richtung, sei es mehr nach der kirchlichen, sei es mehr nach der pietistischen Seite, eingeschlagen haben. Aber in Pestalozzis Blütezeit selber liefen die beiden Linien noch ferne von einander her, und man kann sagen, daß erst in den Rettungsanstalten des letzten halben Jahrhunderts beide Principien, das der pestalozzischen Pädagogik und das der inneren Mission in Christi Namen sich in ihrer Einheit darstellen; hat doch P. selbst noch am Abende seines Lebens wie unwillkürlich dies beurkundet, da er (s. Ramsauer S. 15) bei einem Besuch in der Rettungs- und Armenschullehrer-Anstalt in Beuggen, die viel mehr dem Haller Waisenhaus unter A. H. Franke als dem Institut zu Ifferten entsprechend eingerichtet war, hingenommen von den wohlthuenden Eindrücken, die er da empfieng, ausrief: „Das ist es! das ist es! das wollt' ich!"

Im Institut zu Ifferten, das im Schlosse circa 200 Personen beherbergte, aber auch noch 50—60 Personen in der Stadt zu seinen Angehörigen zählte, fühlte sich Pestalozzi beglückt durch das rege Leben, das hier in Gang gebracht war;*) wenn er einem Eintretenden dieses Leben und Treiben zeigte, konnte er mit wonnigem Blicke sagen: „es geht ung'hür" (ungeheuer); hohe Ehren, die er principiell nicht suchte, aber die gelegentlich doch einige Eitelkeit in ihm weckten, kamen ihm von verschiedenen Seiten zu (Kaiser Alexander hat ihn einmal in höchsteigener Person umarmt und ihm den Wladimirorden angeheftet, von Spanien aus wurde er zum spanischen Granden gemacht!). Eine Visitation, die schon 1805 die Tagsatzung vornehmen ließ, und die sich hernach daran knüpfenden öffentlichen Controversen, da eine Partei das Institut als Sitz der Irreligiosität anklagte, gereichte ihm schließlich nur zur um so größeren Anerkennung; und was er zu Stande gebracht zu haben sich bewußt war, das mag folgende Stelle aus einem ums Jahr 1813 an einen Freund von ihm geschriebenen Briefe (seine Sendschreiben tragen nie ein Datum) zeigen, die wir bei Biber a. a. O. S. 74 f. lesen: „Freund, die psychologischen Fundamente nicht bloß einiger Unterrichtsfächer, sondern des ganzen Erziehungs- und Unterrichtswesens sind zu einer höheren Klarheit gebracht; die Natur der Gemüthsbildung, der Geistes- und Kunstbildung ist nicht nur tiefer erforscht, sondern ihre Mittel vielseitig organisirt und zum Gemeingut der niedersten wie der obersten gemacht; die allgemeinen Fundamente aller Anschauungswissenschaften sind an der Sprache begründet, das Studium der alten Sprachen ist der Naturgemäßheit, mit welcher Mutter und Amme das Kind die lebenden lehren, näher gebracht, das Studium der Geschichte und der Geographie hat klarere Anschauungsmittel und einen Umfang mnemonischer Vortheile." Aber diese Glanzperiode war auch die Periode des Unheils, das ihm selbst am allermeisten das Leben verbitterte, das endlich die Auflösung des ganzen Instituts zur Folge hatte, und ihn als müden Greis aus dem Leben scheiden ließ mit dem Zwiespalt im Herzen, seinen Lebenszweck

*) Eine Schilderung der Lebensweise im Hause giebt Schenkel a. a. O. S. 38; über die außerordentliche Thätigkeit Pestalozzis lese man bei Blochmann S. 77 ff.

verfehlt zu haben und doch sich der Wahrheit dieses Zweckes und einer factischen, tiefgreifenden Wirkung dieser Wahrheit bewußt zu sein.

Der erste Fehler war, daß seine Anstalt, statt ein Armeninstitut zu bleiben, ein Sammelplatz für Zöglinge aus allen Gesellschaftskreisen wurde, mit welcher Ausdehnung ihm sein ganzes Princip sich verrückte. Dem armen Volke sollte eine geistige und leibliche Hebung widerfahren, dafür ward es Mode, reiche Söhne, Engländer, Russen, Amerikaner in sein Institut zu schicken, denen gegenüber auch die Disciplin, wie es zu gehen pflegt, aus sehr menschlichen Rücksichten sich lockerte. Je größer aber der Kreis sich ausdehnte, je umfangreicher und verwickelter dadurch die ökonomische Verwaltung, wie das Zusammenhalten solch verschiedenartiger Elemente wurde, um so greller contrastirte damit Pestalozzis absolute Unfähigkeit, solch einen Organismus sicher zu leiten, sein völliger Mangel an Regierungs- und Haushaltungskunst. Nicht nur war er außer Stande, ein geordnetes Rechnungswesen zu führen oder auch nur festzuhalten — dazu war er viel zu sehr von seinen Ideen occupirt, viel zu sehr ein Schwärmer —, sondern auch die Menschen in Ordnung und Einklang zu erhalten, hat er nie verstanden; in Liebe und Haß, in Liebkosung und Schmähung ein Kind des Augenblickes vergriff er sich unaufhörlich in der Behandlung seiner Genossen, was selbst den uneigennützigsten, geduldigsten und hingebendsten die Nothwendigkeit auferlegte, ihn, wenn auch im Frieden, zu verlassen. Auch seine Frau scheint, so edel der Grund ihres Gemüthes war, hierin nicht diejenige Ergänzung seiner Natur dargeboten zu haben, die gerade in solcher Lage doppelt nothwendig war; sie lebte für sich, Pestalozzi speiste sogar nur dann mit ihr, wenn sie ihn dazu eingeladen hatte, und „so lieb sich beide hatten," erzählt Ramsauer a. a. O. S. 67, „so konnten sie doch selten zehn Minuten beisammen sein, ohne sich zu zänkeln, auch ging dieses oft in Ernst über, wozu Pestalozzis — wie sie es nannte — Verschwendung der Wohlthaten bald an Unbekannte, bald an Undankbare gewöhnlich den Anlaß gab." Alles dies wäre aber gut zu machen gewesen, wenn irgend ein ihm nahe stehender Mitarbeiter gleichsam als erster Minister des kleinen Staates das Ganze in guter Ordnung gehalten hätte, was bei gutem Willen ganz wohl möglich gewesen wäre. Ein hiezu fähiger Mann stand ihm auch wirklich zur Seite, aber statt als erster Rathgeber ihn zum Heile zu leiten, hat dieser durch seine Selbstsucht sein Unglück herbeigeführt. Es war dies Joseph Schmid, welcher als Hirtenknabe aus Vorarlberg schon 1801 in Burgdorf zu Pestalozzi gekommen, schnell aber zu einer Hauptstütze seiner Unternehmung geworden war. Ein ungemeines praktisches Talent machte ihn ebenso fähig, Pestalozzis Ideen über Lehre und Erziehung ins Leben einzuführen, als der Oekonomie der Anstalt einen festen Gang zu geben; aber leider wandte er diese Talente nur zur Erreichung seiner egoistischen Absichten an; er ging darauf aus, Pestalozzi so in seine Gewalt zu bekommen, daß vielmehr er, Schmid, der Regent des Ganzen war und jeder Mitarbeiter sich entweder ihm fügen oder abtreten mußte. („In Schmids Gesichte drückte sich eine seltene Charakterfestigkeit, aber auch eine unheimliche Kälte aus, sein Blick war fest und scharf, aber zugleich schlau und wild, dem eines Raubvogels ähnlich... Er schritt wie ein Herrscher durch die Räume des Schlosses und stand wie ein Gebieter vor seinen geometrischen Figuren an der Tafel." Blochmann S. 97. Mit welch heuchlerischer Ostentation er als Katholik die Frömmigkeit betrieb, sagt Ramsauer a. a. O. S. 74: „Er ging an Orte hin, wo Pestalozzi ihn sehen und hören mußte, um die heilige Jungfrau anzurufen, sie möchte ihn den Geist der Methode recht erfassen lehren!") Dies führte, neben einigen Conflicten mit den Lehrern, den längsten und verderblichsten Kampf mit einem andern Manne herbei, der für Pestalozzi's Werk ebenso wichtig war, der sittlich einen weit höheren Werth hatte als Schmid, und dessen gewaltsame Trennung von Pestalozzi am Ende diesen rettungslos machte. Dies war Johannes Niederer, zuvor reformirter Geistlicher im Rheinthal unweit St. Gallen, der ebenfalls schon 1801 aus reiner Begeisterung für Pestalozzi seine gute

Pfarrei aufgab und unter ihm am Institut arbeitete. Wie hoch ihm Pestalozzi dies anrechnete, von welchem Werth ihm der Mann war, hat er in seiner erregten Weise oft genug ausgesprochen; man sehe z. B. Briefe wie den von Biber a. a. O. S. 17 mitgetheilten. Dieser Mann hatte eine wissenschaftliche Bildung von nicht geringem Grade, dabei einen philosophischen Geist, der, was bei Pestalozzi instinctmäßig und wie durch einen glücklichen Griff aus der Tiefe des Genius hervorbrach, was aber Pestalozzi selbst nun geordnet darzustellen und zu begründen nicht vermochte, in eine klare, wissenschaftliche Form zu bringen wußte, daher Pestalozzi denen, die ihn über dies und jenes von seiner Methode näher ausfragen wollten, unverhohlen sagte, sie sollen sich an Niederer wenden, der wisse es besser als er. Eine ebenso vortreffliche Acquisition für Pestalozzi war eine Jungfer Kasthofer, die ebenfalls in uneigennützigster Weise sich an ihn anschloß, um ein Töchterinstitut unter ihm zu leiten; und als sie im J. 1813 Niederers Gattin wurde, da war Pestalozzi außer sich vor Freude; er schreibt darüber (Biber S. 73): „Meine Seele jubelt, meine ersten Kinder reifen, Niederer prüft und reiniget den Samen, den ich fast nur in blindem Glauben auswerfe, und Kasthofer, die Kasthofer, die mir Gott gab und die ihres Gleichen nicht hat, heirathet Niederer, ich könnte für beide sterben, sie sind meine ersten, ich möchte sagen meine einzigen Kinder. Das Traumgebild, das aus meiner Hand gieng, erhält in ihrer (Hand) Leben und Wirklichkeit." Allein schon der fatale Umstand störte vielfach diese selige Harmonie, daß Pestalozzi namentlich der Kasthofer nie ordentlich, oft lange Zeit gar nicht den verabredeten Gehalt auszahlte, während sie mit äußerster Rücksicht und Geduld sich ihm gegenüber benahm; es gab nothwendige Auseinandersetzungen, die den von Schmid herbeigeführten und immer vergrößerten Riß unheilbar machten. Zwar ging Schmid schon 1810 weg, aber ohne Zweifel nur, um seine Unentbehrlichkeit allen sattsam fühlbar zu machen; er hatte auch so richtig gerechnet, daß Niederer selbst auf seine Zurückberufung drang; so kam er 1815 wieder, und mit ihm, wie Ramsauer bündig sagt, die ökonomische Hebung und der moralische Verfall des Instituts. Schmid benahm sich so unerträglich, daß nach Jahresfrist 16 Lehrer eine von Blochmann abgefaßte Anklageschrift gegen ihn an Pestalozzi richteten. In unbegreiflicher Verblendung erklärte dieser, er lasse lieber sie alle ziehen, als Schmid. Sie traten aus; Niederer und Krüsi blieben noch, aber auch sie nicht lange mehr. Der Abschied Krüsis geschah friedlich, nicht so der des Niederer. Man erzählt, er habe an Pfingsten 1817, als er im Versammlungslocal als Geistlicher der Anstalt die Confirmation vorzunehmen im Begriffe war, in der vorangehenden Rede völlig unerwartet sich gegen Pestalozzi gewendet und ihn mit Vorwürfen in der schonungslosesten Weise öffentlich überhäuft, so daß dieser „empört aufstand, Niederer zurief, er sei da, die Zöglinge zu confirmiren und die Anwesenden zu erbauen, nicht aber feindselige Verhältnisse zu berühren, — und die Versammlung sofort verließ." (Blochm. 106.) Diese Darstellung beruht auf Pestalozzis eigener Angabe in „Meine Lebensgeschichte" S. 105 f. Niederer dagegen (bei Biber S. 147 ff.) erzählt die Scene anders; er habe Pestalozzi schon wiederholt gesagt gehabt, daß er an diesem Tage sein Amt niederlegen, also auch von der Hausgemeinde sich verabschieden werde, und habe dies nicht mit Schmähungen gegen Pestalozzi, sondern mit Segenswünschen für das Haus gethan; auch habe P. nachher noch fortwährend ihm angelegen, seine Kinder zur Confirmation vorzubereiten. Da Pestalozzi keine Stelle aus Niederers Predigt mittheilt, so ist der Beweis für die Wahrheit seiner Angabe schwer zu führen, es mag auch wohl zu der Zeit, als er die „Lebensschicksale" schrieb, 1826, die Bitterkeit der Erinnerung dem 80jährigen Manne das Bild jenes Vorgangs noch finsterer gemacht haben; aber dies wäre doch kaum möglich gewesen, wenn der Abschied von Seiten Niederers so gar friedlich und erbaulich gewesen wäre, wie bei Biber die Sache aussieht. — Von da an betrachtete Pestalozzi Niederer und seine Frau, die jetzt das Töchterinstitut selbst leiteten, als seine Feinde; es ist unsäglich traurig zu lesen, in welch bitterem Tone die zur Auseinander-

setzung noch nöthigen Verhandlungen geführt wurden, wie diejenigen, die einander vorher von Herzen theuer gewesen waren, nun vor Gericht sich schonungslos anklagten, und wie der arme, alte Mann, an Schmid gebunden und nur sein Unglück fühlend, zu Schritten und Aeußerungen sich hinreißen ließ, die man ihm in Betracht seiner Lage verzeihen muß, aber die jedem für ihn im innersten leid thun. Die Schilderung dieser Zerwürfnisse bei Biber ist freilich ohne alle Pietät gegen Pestalozzi geschrieben, man muß dabei an Ham und Noah denken; aber die Actenstücke, die er mittheilt, sind von niemand Lügen gestraft worden. Daneben sank das Institut selbst immer tiefer; im J. 1818 war Pestalozzi geneigt, sich noch einmal mit Fellenberg zu verbinden, dessen Einfluß auch sicherlich binnen kurzem sich in einer günstigeren Wendung kund gegeben hätte, aber Schmid wünschte nicht mit Fellenberg zu concurriren und so zerschlug sich der Plan. Als Lange kurz darauf der Einladung Pestalozzis folgte, fand er (s. d. „Erinnerungen“ S. 73 ff.) die Zustände in Ifferten jammervoll; Schmid regierte das Ganze, ward aber von allen im Hause außer von Pestalozzi gehaßt. Die Unbotmäßigkeit der Jugend überstieg alle Grenzen; die älteren Zöglinge giengen auf liederlichen Wegen. Ein weiteres Unglück war Pestalozzis eigener Enkel. Es war ihm 1770 von seiner Frau ein Sohn geboren, den er zuerst rousseauisch erzog, der aber eben darum weder Gehorsam lernte noch sich Schulkenntnisse erwarb. Derselbe setzte sich, nachdem er verschiedenes versucht hatte, auf dem Neuhof, nahm ein Weib und starb mit Hinterlassung eines Knaben, der in Ifferten erzogen wurde, aber zu nichts höherem Lust und Talent hätte, daher ihn der Großvater einem Lohgerber in die Lehre gab. Er gieng auf die Wanderschaft, 1817 aber berief ihn Schmid nach Ifferten, wo der seitherige Handwerksbursche nun als Lehrer und Erzieher fungirte, nebenbei auch Schmids Schwester heirathete. Dieser Mensch brachte rohe Sitten mit und behandelte darnach die Zöglinge; den Grundsatz des Großvaters, daß mit dem Lehrbuch in der Hand jeder müße unterrichten können, hat dieser Enkel wenigstens nicht bewahrheitet. Noch wurden allerlei Plane zur Rettung gemacht; während das Hauptinstitut unter Schmids Leitung blieb, zog sich P. nach Clindy bei Ifferten zurück, gründete und leitete dort eine Armenanstalt; aber während er damit zu dem Grundgedanken seines Lebens zurückkehrte, gelang es ihm auch jetzt noch nicht, ihn praktisch durchzuführen, er verband allerlei weitergehende Lehrinstitute damit, so daß auch diese das Schicksal der Hauptanstalt theilte. Zuletzt gedachte er noch, auf die Versprechungen eines perfiden Engländers bauend, wieder auf dem Neuhof eine Armenanstalt zu errichten, aber sein Schicksal war besiegelt, 1825 mußten die Institute in Ifferten als nicht weiter existenzfähig aufgelöst werden; zu einer neuen Unternehmung bot niemand die Hand. Der Rest seiner Tage reichte eben noch hin, um den Greis das Gefühl, ein wohlgemeintes, schönes Werk nicht ohne eigene, große Schuld dem Untergang zugeführt zu haben, in seiner ganzen Bitterkeit auskosten zu lassen; das spricht sich in den beiden literarischen Producten dieser Zeit: „Meine Lebensschicksale“ und „Schwanengesang“ (beide 1826) auf eine herzbewegliche Weise aus; das Unglück macht ihn hier ungerecht gegen sich selbst und gegen sein eigenes Werk, und doch steht ihm auch jetzt noch die Wahrheit dessen, was er anstrebte, die „Idee der Elementarbildung“ klar vor der Seele; er wird nicht müde, sie zu predigen, und es war ein ihm recht innig zu gönnender Trost, daß er dafür auch jetzt noch hie und da Gehör fand; die helvetische Gesellschaft machte ihn 1825 und 1826 zu ihrem Präsidenten, als welcher er noch zu ihr sprechen durfte „von Vaterland und Erziehung, denen ich mein Leben gewidmet habe“ (WW. XV. S. 324); im letzten Jahre hielt er desgleichen an die Culturgesellschaft in Brugg eine Rede über die einfachsten Mittel, das Kind von der Wiege bis ins 6. Jahr im häuslichen Kreise zu erziehen. Noch war er mit schriftlichen Arbeiten beschäftigt, als ihn am 17. Febr. 1827 der Tod von allem Gram erlöste. Die Stimmen seiner Gegner waren noch nicht verstummt, er aber, wie er in seiner früheren Zeit, wo er ganz noch er selbst war, schnell wieder abließ vom Zorn und den

Beleidiger umarmte, so hat er es an der Schwelle der Ewigkeit wieder über sich gewonnen, auch ihnen allen zu vergeben und sich seines nahen Eingangs zur Ruhe zu freuen. In großer Stille ward der müde Leib bestattet; er lag am Schulhause zu Birr (in der Nähe von Aarau), wie man sagt, unter der Dachtraufe; seit der Zeit, da die Säcularfeier seines Geburtstages die pädagogische Welt wieder um ihn sammelte, deckt ein würdigeres Denkmal seine Ruhestätte. —

Um die Bedeutung dieses Mannes, dem an mächtigem Einfluß auf die allgemeinen pädagogischen Grundansichten wie auf die Volksbildung seit Luther und Francke keiner gleichgestellt werden kann, uns klar zu machen, werden wir Pestalozzis Fundamentalideen und seine persönliche Stellung zur Entwicklungsgeschichte der praktischen und theoretischen Pädagogik auf einen bestimmten Ausdruck bringen müßen, daran aber immer auch den Nachweis zu knüpfen haben, in wie weit seine Ideen nunmehr in die Theorie und Praxis wirklich übergegangen sind, in wie weit also der gegenwärtige Bestand auf den von ihm gegebenen Impuls zurückzuführen ist. Diese Aufgabe, die wir uns stellen müßen, ist deshalb nicht ganz leicht zu lösen, weil nicht nur in dem vielen, was sowohl während seiner Lebenszeit als wieder seit 1846 über ihn geschrieben ist, sich Wahres und Irriges, Ueberschwengliches und Triviales vielfach in einander mischt, ihm auch manches zum Verdienst angerechnet wird, was längst vor ihm erkannt und geübt wurde, sondern auch weil man sich in seinen eigenen und seiner Mitarbeiter pädagogischen Schriften durch eine nicht selten phrasenhaft-rhetorische Weitschweifigkeit durcharbeiten muß, bis man die klaren und festen, die probehaltigen Sätze findet.

Wir haben zuerst die sein ganzes Leben erfüllende und bewegende Tendenz, den durch reine Menschenliebe bestimmten, beharrlichen Willen Pestalozzis ins Auge zu fassen, der Menschheit, und zwar in erster Linie dem Volke zu einer menschenwürdigen, äußerlich befriedigenden und innerlich der höchsten Bestimmung des Menschen entsprechenden Existenz zu helfen, und zwar durch Erziehung. Zweitens aber — und dies ist ein von dem ersten ganz unabhängiger Punct, so daß die beiden Grundgedanken, die Pestalozzi zusammen in sich trug, ebenso gut durch zwei Personen vertreten sein könnten: das Neue dieser die Welt erneuernden Erziehung soll eine absolute Methode sein, die, aus der Erforschung der Menschennatur geschöpft, jene große, segensreiche Wirkung auszuüben gar nicht verfehlen kann, mit der man also nicht aufs Ungewisse arbeitet, sondern Bürgschaft für das höchste Gelingen leisten kann. In Pestalozzis Geist und Gesinnung spielen freilich diese beiden Principien, wenn man sie so nennen will, merkwürdig in einander; denn Blochmann hat ganz recht, wenn er (S. 138) sagt: „Er selbst mit seinem Vatersinn und seiner Muttertreue war die Methode." Damit hat er die Erfolge erzielt, die seiner Methode zum Ruhme geworden sind; und so forderte er freilich auch von jedem, der auf diesem Gebiet arbeiten wollte, dieselbe Gesinnung oder setzte sie voraus. Aber wie beides an sich doch eben zweierlei Dinge sind — man kann Pestalozzis Menschenliebe und Begeisterung haben, ohne nach seiner Methode zu erziehen, und man kann seine Methode handhaben, ohne seine Gesinnung zu theilen, so hat auch er selbst sich doch seine Methode auch wieder als etwas so objectiv vollkommenes, von den persönlichen Qualitäten der einzelnen Pädagogen so unabhängiges gedacht, daß sie, wie eine vortrefflich construirte Maschine eigentlich ganz von selbst ihre Schuldigkeit thut und ihr Fabricat rein und correct liefert, wenn nur irgend eine Hand die Kurbel dreht, wozu nach seiner eigenen Aussage das einfältigste Bauernweib tauglich ist; das war ja der Sinn seines merkwürdigen, so leicht misverständlichen Wortes, daß jener Vollziehungsrath Glayre, der ihm sagte: Vous voulez donc mécaniser l'instruction? ganz richtig seine Meinung getroffen habe. (Blochmann S. 55.) Wir sind also um so mehr berechtigt, beides aus einander zu halten.

1. Die Idee, die gesunkene Menschheit vor dem immer weiter fressenden sittlichen, socialen und ökonomischen Verderben zu retten, und zwar durch innere Regeneration, durch Weckung und Stärkung der edelsten Kräfte, die jedes menschliche Individuum in

sich trägt, ist eine so edle, so wahre, so tief christliche, daß auch nur ein edler Geist sie in sich erzeugen, nur ein reiner Wille die Arbeit eines ganzen Lebens daran wenden kann. Es gehört ein Glaube dazu, der zwar möglicher Weise auch nur ein Glaube an die Menschheit, an die unverwüstliche Güte der menschlichen Natur, ein gutmüthiger Optimismus sein kann, welcher das Verderben derselben unterschätzt, — und in diesem Falle steht er allerdings mit der christlichen Anthropologie im Widerspruch; aber ein Glaube, der ebenso auch Glaube an die Macht des Geistes Gottes, des christlichen Geistes in der Menschheit sein kann, und daß er dies bei Pestalozzi war, dafür bürgt seine Religiosität, die ihm bei allem Thun das Gebet unentbehrlich machte, wenn ihm dabei auch, wie nicht weniger klar zu Tage liegt, der Zusammenhang der Wirkung dieses Geistes mit der in Christus schon vollbrachten Erlösung, wie ihn die Kirche lehrt, in den Hintergrund trat. Wesentlich christlich, aus dem Sinn und Geist des Christenthums geschöpft ist jene Idee; denn das ist die Art, wie das Christenthum selbst der Menschheit Hülfe und Rettung bringt, nicht dadurch, daß es zauberisch die Erde in ein gelobtes Land umwandelt, da Milch und Honig fließt, da, wie die Socialisten verhießen, das Meer zu lauter köstlicher Limonade werden soll, sondern dadurch, daß es den Menschen von innen erneuert; wird er selbst erst ein Kind Gottes, dann wird auch die Erde ein Garten Gottes für ihn. Gleichwohl ward Pestalozzi nach dieser Seite nicht bloß von blasirten, glaubenslosen Menschen, von Pessimisten und Misanthropen bekämpft, sondern es haben auch ehrenwerthe Männer, nüchterne Denker, in denen der praktische Verstand die Phantasie fest im Zügel hielt, ihn beschuldigt, daß er eigentlich ein Schwärmer sei. W. L. Christmann, ein württembergischer Pfarrer, der in seinem „Versuch einer Metakritik der Weltverbesserung, ein Wort über Pestalozzi und Pestalozzismus, Ulm und Leipzig 1812" eine der besten, jedenfalls die geistreichste Gegenschrift gegen Pestalozzi geliefert, greift sowohl die Voraussetzung Pestalozzis, daß nemlich die Menschheit überhaupt einer Rettung bedürfe, als auch das von ihm hiefür dargebotene Mittel als auf Irrthum beruhend an. Er erkennt, wie er S. 32 sagt, „schon das präsumirte malum", nemlich die tiefe Versunkenheit der Menschen, den Mangel an echter Bildung gar nicht an; dem „Weisen von Stanz" erscheine die Menschheit nur darum so elend, weil ihm — eine Folge von Ignoranz — die Fortschritte, die sie im Lauf der Jahrhunderte gemacht, die Bildungshöhe, die sie erreicht, ganz unbekannt seien; die Menschheit sei (S. 16) gleichsam hinter Pestalozzis Rücken groß geworden, bedürfe also solcher Heil- und Hülfsmittel, bedürfe „zur Entfaltung ihrer Anlagen eines pädagogischen Nußpickers" ganz und gar nicht. Ebensowenig aber glaubt er (S. 23) an eine Palingenesie der Menschheit, nemlich sofern sie durch menschliche Erziehungskunst bewerkstelligt werden soll; was die Natur in der Menschheit überhaupt und in jedem Individuum hervorbringen kann, das hat sie schon hervorgebracht und wird sie hervorbringen, mehr aber kann kein Pädagog aus ihr machen; wer irgend etwas rechtes geworden ist, der ists nicht durch seinen Erzieher, sondern durch die Kraft seiner Natur geworden. („Genies haben gewöhnlich Lehrmeister, welche keine sind," S. 50, „ein Mensch, der nichts ist, als wozu ihn der Schulmeister gemacht hat, ist in der That noch sehr wenig." S. 107.) Daher erklärt er auch S. 50 den Ausdruck „Bildner", den die Schule zu Isferten so gern gebrauche, für egoistisch, übertrieben und grundlos. Hiegegen konnten die Pestalozzianer sehr mit Recht erklären, daß es ihnen ja nicht in den Sinn komme, aus Dummköpfen Genies zu fabriciren; daß der Pädagog nicht nach Gefallen einen Zögling zu einem Newton, den andern zu einem Kant, einen dritten zu einem Schiller machen könne, das wußten sie so gut als ihre Gegner. Sondern das Volk aus seinem geistigen Dämmerleben und seiner sittlichen Schwäche zu heben, darum handle es sich. Und hier kommt nun auf der Gegenseite ein Zug zum Vorschein, den wir den Aristokratismus der Bildung nennen können. Daß auch das Volk in den nöthigen und nützlichen Fertigkeiten unterrichtet werde und darin fortschreiten soll, das wird ohne Schwierigkeit zugegeben; aber über

einen gewißen engen Bildungskreis wird und kann das Volk niemals hinausgehoben werden; dieser entspricht seiner Lebens- und Berufsbestimmung, und es ist ihm ganz wohl dabei; an dieser ihm nöthigen Bildung thut aber die Schule das wenigste, das Leben selber das meiste; „wahrlich," ruft Christmann S. 62 aus, „der Mensch ist nun einmal dazu bestimmt, des Tages, oder auch des Zeitalters Last und Hitze zu tragen, aber wenn er des Abends ermüdet aus der Werkstatt in die Palästra des Lebens hinaustritt, so will ich euch sagen, was für ihn weit besser ist, als eine Sing- oder Zeichnungsakademie: gebt ihm einen Groschen zu Wein oder Bier, damit sich sein Geist im Gespräche mit andern Quiriten erheitere und so der sensus communis homogener Naturen sich reibe... O ihr Energumenen für Menschenwohl! Warum blicket ihr nicht in das Erfahrungs- und Werkelleben hinein? Wahrlich die beste Menschenanlage für den großen Haufen ist gesunder Menschenverstand, und diese absolute Ingredienz des bürgerlichen Wohlseins ist von allen Figuren und Constructionen der Schule unabhängig; die gütige Mutter Natur hat also bereits den großen Haufen viel besser bedacht, als ihr ihn bedenken könnet." Man sieht leicht, daß hier ein tiefer Gegensatz zu Tage tritt, der, nur unter andern Formen und Namen, heute noch die pädagogische Welt bewegt. Wenn der Gelehrte den „großen Haufen" jener höhern Bildung weder für bedürftig noch für fähig hält, die immer nur (Christm. S. 11 u. 14) „dem engeren Ausschuße, gleichsam der schweren Reiterei der Menschheit, der Quintessenz derselben" zugänglich ist, oder wenn er zwar immerhin zugiebt, daß aus manchen Köpfen durch höhere Bildung noch etwas großes zu machen wäre, aber dem die Nothwendigkeit entgegenhält, „daß der Staat nun einmal mehr Tischler und Zimmerleute als baccalaureos nöthig habe": so schlägt umgekehrt der Mann des Volkes, wenn er auch die Wissenschaft nicht verachtet, doch den allgemeinen Bildungsstand noch nicht hoch an, wenn er nur in einer Kaste repräsentirt ist; die Bildung soll Gemeingut sein. Das kann in sehr roher, communistischer Weise verstanden werden, wie es etwa Baboeuf verstanden hat; es kann damit auch die Wendung genommen werden, daß man zwar auf die Geisteswissenschaften keinen Anspruch erhebt, aber nur weil man diese, Philosophie und Theologie, überhaupt für werthlosen Ballast hält, und dafür nur desto ungestümer auch für das Volk reichlichere Brocken von den sog. exacten Wissenschaften fordert. Pestalozzi aber hat eine andere, bessere Position jenem Aristokratismus gegenüber eingenommen, und darin hat er Recht gehabt und wird Recht behalten. Erstlich hat er ja überhaupt in erster Linie nicht durch einen größeren Vorrath von Kenntnissen, nicht durch Gelehrsamkeit, auch nicht durch Sing- und Zeichnungsakademien für Schuster und Grobschmiede das Volk bilden wollen, sondern die sittliche Kraft des Volkes wollte er heben, ihm ein höheres Bewußtsein von dem, was der Mensch ist und sein soll, beibringen — und in dieser Beziehung darf es keinen Gegensatz zwischen jener Quintessenz der Menschheit, jenen „destillirten Köpfen" (Christm. S. 14) und dem großen Haufen geben. (Vgl. den „Schwanengesang", XIII. S. 35 f., wo er die „Millionäre der inneren Mittel der sittlichen, geistigen und physischen Kräfte unsers Geschlechts" zwar anerkennt, aber an Selbstsucht den „Geld- und Gewaltsmillionären" gleichstellt.) Konnte man ihm entgegenhalten, daß ja dieses Bildungsgebiet längst von der Kirche, von der christlichen, mit der Kirche verbundenen Volksschule bearbeitet werde, so war er damit nicht geschlagen, — wir haben oben gehört, wie wenig er Früchte von den Leistungen der Kirche sah. Zweitens wollte er allerdings auch für alle übrige Bildung, für wirkliches, gediegenes Wissen und Können (im Gegensatze zu dem ihm so verhaßten Maulbrauchen) dem gesammten Volke die Grundlage geben, d. h. die Fähigkeit wecken, die Kraft bilden, die dann seiner Zeit, wie für jeden sein Lebensberuf es mit sich brächte, ihn von selber in Stand setzte, sich alles Nöthige, alles seinem persönlichen, inneren und äußeren Bedürfnis Entsprechende anzueignen. Und auch in dieser Hinsicht werden wir uns nicht weigern können, auf seine Seite zu treten. Das ist die echte Volksbildung, die in jedem Kinde die geistige Kraft

von Anfang an dermaßen weckt, daß es seiner Zeit im Stande ist, die seiner Lebensstellung und seiner individuellen Begabung entsprechenden Wissensstoffe und Fertigkeiten sich frei anzueignen. Der Einwand, daß höhere Bildung auch höhere Bedürfnisse erzeuge, die doch das Volk dann nicht befriedigen könne, die es also nur unglücklich machen, trifft hier nicht zu: denn diejenige Kraftbildung, die Pestalozzi will, ist nicht Ueberbildung, sondern diejenige Stärkung des gesammten geistigen Lebens, durch die das Individuum, mag es ein Bauer oder ein Pfarrer werden, jedenfalls etwas rechtes, ein tüchtiger Mann wird. Und diese Idee der Volksbildung der Welt gepredigt zu haben, Staatsmänner und Fürsten dafür gewonnen, den Volkslehrerstand damit zum Bewußtsein seiner hohen und schönen Aufgabe gebracht zu haben, das ist Pestalozzis Verdienst, das ihm niemand darum schmälern soll, weil die Begeisterung dafür so vielfach zu eitler Phrasenmacherei, das pädagogische Berufsbewußtsein in manchen Köpfen — allerdings besonders bemerkbar von der Zeit des Pestalozzismus an — zum lächerlichen Dünkel wurde.

2. Nicht mit Unrecht hat man, was den zweiten der bezeichneten Puncte betrifft, den Pestalozzismus, wenn er sich so überaus viel auf die Methode zu gute that, a) an die Kleinlichkeit der Mittel erinnert, die sie zu solch hohen Zwecken anwenden lehre, wie das Vor- und Nachsprechen von Sätzen über die Tapete an der Wand, wie die Uebungen im Buch der Mütter, wie diese Reihenfolge von Namen, aus irgend einer Geographie abgeschrieben, die memorirt werden sollten, wie das zeitraubende und pedantische Erschöpfenwollen jedes einzelnen Gegenstandes, bevor man zu einem folgenden übergieng, was ein Hauptgesetz der Schule, das der Lückenlosigkeit forderte. Man wies b) auf das Unzureichende einer Bildung hin, die sich auf die drei Elementargegenstände: Form, Zahl und Wort gründen sollte, da es doch noch sehr viel andres gebe, das unter diesen dreien nicht mitbegriffen und vielleicht wichtiger sei, als geometrische Formenlehre. Man fand c) daß die Durchführung der Methode, da sie den Zögling von der Wiege an in ihre Pflege nehmen, also eigentlich auch das den Zögling umgebende Leben sich nach der Methode richten soll, was es schlechterdings nicht thut, eine Unmöglichkeit sei.*) Hat es doch Pestalozzianer gegeben, die schon dem Säugling Dreiecke und Quadrate vor die Augen bringen, sie etwa an der Wiege be-

*) Es sei auch hier noch eine Stelle von Christmann citirt. S. 45 sagt er in seiner sarkastischen Weise über obigen Punct: „Sobald der Mensch geboren ist, fängt ohne Verzug seine Erziehung an. Erziehung aber besteht in vollständiger Entwicklung seiner Anlagen. Daher nehmet vor allen Dingen das Kind völlig in Beschlag; isolirt, verschanzet es bis an die Zähne gegen die willkürlichen Berührungen der Außenwelt, damit nicht die äußere Natur durch ihr precäres Einwirken in eure Arbeit pfusche und die stetige Succession der Vorstellungen unterbreche, die ihr in der Seele des Zöglings erzeugen wollt. Denn nichts ist verderblicher für die Entwicklung des Geistes, als dergleichen regellose von außen kommende Perturbationen des jungen Planeten, durch die die Natur, gleich einem bösen Princip oder Ahriman, der harmonischen und vollständigen Entwicklung bisher Abbruch gethan hat. Der strengsten Stufenfolge gemäß muß nach m erzeugten Vorstellungen durchaus eine gewiße (m + 1)te folgen, die der Verbindung nach die nächste ist. Jeder andere Eindruck, der episodisch von außen kommt, ist Heteronomie für die Erziehung.... Hierauf nun fahret ohne Verzug mit der (m + 2)ten Vorstellung bei den jungen A-B-C-Schützen fort, wofern anders nicht ein physisches Unbehagen oder ein ungebetener Traum euren bisherigen Cursus interpolirt hat. — Dreimal beglückter Sterblicher, dessen Erziehungs-Aera auf diese Art schon mit der Geburt beginnt! Denn seine Urkraft wird, geschieden von dem rohen Wirrwarr der Außenwelt, an der Scala stetiger Vorstellungen emporgegängelt, auf daß sie an der Synthese von Raum und Zeit kolossalisch von innen erstarke! Denn ob es schon unmöglich ist, den jungen Separatisten lebenslänglich an diesem Gängelbande zu leiten, so wird er doch, wenn er einst auf seiner eigenen Intelligenz ruhend in die olympische Rennbahn des Lebens hinübertritt, sich mit mehr Gediegenheit, Kraft und Umsicht zu benehmen wissen und die Sublimirung seiner Menschennatur durch die That beurkunden. Quod erat demonstrandum."

festigen wollten, was nachher Fröbel — auch in diesem Puncte Pestalozzi carrikirend, ohne es zu wollen — wenigstens mit der Kugel als mathematischem Körper gethan hat. Und Pestalozzi selbst wollte den botanischen Unterricht nicht an Excursionen anknüpfen lassen, weil ja im Walde die Pflanzen in keiner systematischen Ordnung — nicht in lückenloser Reihenfolge stehen! d) Gegen die Unfehlbarkeit der Methode wie gegen die Bindung des Lehrers an das Lehrbuch, an die in demselben genau vorgezeichneten Uebungen wurde protestirt im Namen der Freiheit; für einen Zögling zu garantiren, wie für eine Waare, weil sie nach bestimmter Art behandelt wird, das setze den Zögling zur Waare herab, während Pestalozzi doch den Zögling zur freien Kräftigkeit entwickeln wolle; ebenso sei es eine Verkehrtheit, den Lehrer absolut an ein Buch zu binden und ihm damit gerade den Weg abzuschneiden, auf dem P. selbst am meisten gewirkt hat, den Weg freier persönlicher Selbstmittheilung.

Alles dies kann und muß zugegeben werden, und es hebt dennoch die Wahrheit nicht auf, daß P. mit seiner Methode etwas großes für die Pädagogik geleistet hat. Christmann läßt einmal die Aeußerung fallen (S. 8), daß, obgleich Pestalozzis psychologisches Princip entschieden verfehlt sei, dennoch Bruchstücke einer echten Metaphysik durchschimmern; später nennt er ihn (S. 11), im Gegensatze zum Philosophen vom Fach, den Philosophen der Natur. Wenn es, populär ausgedrückt, Sache des Philosophen ist, auf die letzten Gründe aller Dinge zurückzugehen, und von ihnen aus das Verschiedene einheitlich, das Zufällige als nothwendig zu begreifen, das Materielle in seiner Beziehung zum Geiste zu fassen: so liegt unleugbar ein philosophischer Trieb in Pestalozzi, es liegt Philosophie in seinen Forschungen, in seinen Resultaten, in seinen Ideen; und hieraus erklärt sich, warum Philosophen vom Fach, wie Fichte und Herbart, sich so einläßlich mit Pestalozzis Lehre beschäftigten, in einer Weise, wie es z. B. Kant mit Basedow nie gethan hat, auch nie thun konnte, wenn er gleich Bedeutendes von ihm erwartete. (Ueber das Verhältnis Herbarts zu Pestalozzi s. die genauere Nachweisung oben Bd. III. S. 399, 400). Aber so sehr man von vielem, was Pestalozzi gedacht und geschrieben, den Eindruck erhält, es werde da philosophirt, so kommt es doch nirgends zu einer wirklich philosophischen Durcharbeitung, zu wissenschaftlicher Darstellung. Daran hindert ihn der entschiedene Mangel an solider wissenschaftlicher Vorbildung; es hindert ihn die Glut seiner Begeisterung für jene praktischen Zwecke, die ihn immer auf Erzielung von Erfolgen hintrieb und bewirkte, daß er, wo auch nur ein kleiner Erfolg sichtbar wurde, schon überglücklich war, ja manchmal dem, was er warnahm, eine zu große Bedeutung beilegte, weil er darin seine hohen Ideen schon verwirklicht fand. Kalisch hat (in einem Programm der k. Realschule in Berlin, S. Mager, Revue, 1842. II. S. 222) sehr treffend gesagt: „Pestalozzi war das gerade Gegentheil von Fichte; Fichte ganz in seiner wissenschaftlichen Consequenz, unerschrocken von Schluß zu Schluß eilend; Pestalozzis Pädagogik dagegen nichts als Nerv und Gefühl und Empfindung. . . . Auf Entwicklung der Methode ausgehend, blieb er gewöhnlich unterwegs beim Genuß ihrer Wirkungen stehen, denn er besaß darin den feinsten pädagogischen Geschmack, der an der geordneten Thätigkeit der geistig erregten Knabenwelt Genuß, und in ihren Augen, die von dem ersten Schimmer der aufleuchtenden Erkenntnis glänzen, seine Augenweide hatte." Dieser feine pädagogische Geschmack ist an dem praktischen Erzieher und Lehrer eine große Tugend; er macht ihm seinen Beruf zum Genuß, wie dem echten Künstler seine Kunstübung; aber bei Pestalozzi absorbirte er das Streben nach wissenschaftlicher Durchbildung seiner Ideen, daher er, so unzähligemal er sie auseinandersetzte, es doch niemals zu einer systematischen, übersichtlich klaren Gesammtdarstellung, zu echter Wissenschaft gebracht hat. Wie tief dieser Mangel in seiner ganzen Persönlichkeit lag, hatte sich schon in seinen Knabenjahren darin zu erkennen gegeben, daß er zu anhaltender Uebung des Verstandes, zu ruhiger Betrachtung der Dinge selten aufgelegt war. (Mönnich a. a. O. S. 180.) Trotzdem

dürfen wir den tüchtigen Kern seiner Gedanken nicht unterschätzen; gerade damit hat er den Hauptanstoß dazu gegeben, die wichtigsten Bausteine dazu geliefert, daß aus der Pädagogik eine Wissenschaft geworden ist, sowie daß sich der Unterricht in den Volksschulen organischer gestaltet hat.

Jenes wissenschaftliche, philosophische Moment repräsentirt sich bei Pestalozzi 1) darin, daß er, in einer Weise und mit einem Ernste, wie es weder Locke noch Rousseau, weder Basedow noch Salzmann gethan haben, eine psychologische Grundlage und andererseits ein ethisches Ziel für alle Erziehungsthätigkeit gesucht hat. Hat er auch in beidem darum keine Resultate gewonnen, die uns genügen, weil er die christliche Lehre von Sünde und Heil, so sehr sie ihm persönlich im Herzen lag, doch theoretisch nicht zu benützen, in ihrem Werthe nicht hinreichend zu schätzen verstand: so ist das ein Fehler, den seine dem positiven Christenthum näher stehenden Schüler sehr wohl zu ergänzen vermochten; denn nur einer Ergänzung, nicht einer Umkehrung bedurfte seine Lehre in dieser Beziehung. 2) Wenn Pestalozzi dem Zögling nicht den Schulsack mit fertigen Kenntnissen füllen, sondern seine Kraft entwickeln will, damit er nicht blos etwas habe, sondern etwas sei: was ist dies anders, als die echt philosophische Zurückführung des Zerstreuten, Mannigfachen auf eine Einheit, auf ein Princip und zugleich die Vergeistigung des Materiellen, indem alles stoffliche Wissen nur als Mittel zum Hauptzwecke, zur Kräftigung des Geistes behandelt wird? Am augenfälligsten ist dies in der Zahlenlehre, die P. an die Stelle des Rechenunterrichts setzt; dieser hatte den Kindern bloß die Fertigkeit gegeben, mittelst überlieferter Rechnungsansätze die verschiedenen Rechenaufgaben zu lösen; die Zahlenlehre aber führt sie in die Erkenntnis aller Zahlverhältnisse ein, und diese Einsicht in die mathematische Wahrheit, in das Nothwendige, was allem Rechnen in der Tiefe zu Grunde liegt, ist für den Geist eine Nahrung und Stärkung. Man hat dies so ausgedrückt: Pestalozzi suche auch das Mechanische geistbildend und allen Unterricht wesentlich erziehend zu machen; wäre dies auch in der Ausführung nicht überall gelungen, so ist der Gedanke jedenfalls ein höchst wichtiger; es ist der wissenschaftlichen Behandlung der Pädagogik wie der Praxis damit ein Problem gestellt, das zu lösen sie nimmer ablehnen darf. 3) Ueber seine Trias von Form, Zahl und Wort, über den Werth, den er namentlich der mathematischen Anschauungsfähigkeit für die gesammte Erziehung beilegt, über die Absolutheit der Methode mag man eine von der seinigen sehr abweichende Ansicht haben: jenem philosophischen Grundzuge entspricht es dennoch, daß er, statt die hergebrachten Bildungsmittel einfach als Lehrfächer stehen zu lassen oder nach dem Zeitgeschmack, wie die Philanthropisten thaten, die alten mit neuen zu vertauschen, vielmehr aus der menschlichen Natur zu erkennen bemüht war, daß gewiße Bildungsmittel schlechthin nothwendig seien, woraus denn der bei Pestalozzi alles umfassende, principielle Begriff der Elementarbildung sich ergab; und ebenso, daß er als Methode nicht mehr irgend welche einmal hergebrachte Arten des Verfahrens oder Kunstgriffe gelten ließ, wie sie zufällig von diesem und jenem erfunden und nach Belieben angeeignet oder ignorirt werden konnten, sondern die Methode als ein aus der menschlichen Natur abzuleitendes, mithin nothwendiges, darum aber auch seinem Wesen nach auf alle Bildungsmittel anwendbares einheitliches Verfahren betrachtete und als solches ins Leben einführen wollte. Und selbst jene Aufstellung einer Trias ist keineswegs so willkürlich, als sie scheinen kann. Was einmal Form und Zahl betrifft und hiernach das Gewicht, das auf Formenlehre und Zahlenlehre gelegt wird, so sei hier, um den philosophischen Charakter dieser Idee erkennen zu lassen, nur angeführt, (ohne daß wir die Sache hier kritisch weiter zu erörtern haben), was Gruner in den „Briefen aus Burgdorf," 2. Aufl. S. 101 ff. hierüber sagt. „Das ganze Geheimnis besteht darin, daß der Elementarunterricht nicht nur sinnlich-anschaulich, sondern intellectuell-anschaulich sein muß. Alles, was unsre Sinne erkennen, erscheint unserm Verstand unter der nothwendigen Form der Anschauung in Zeit und Raum. Diese ist wegen ihrer intellectuell für uns stattfindenden Nothwendigkeit ein festliegendes

Grundverhältnis, in welchem alles Anschauliche zu unsrer Denkkraft steht, und welches uns so zuversichtlich gewiß als das Bewußtsein unseres Daseins ist. Auf dieser Form beruhen alle Gegenstände der Außenwelt vermöge ihrer Bestimmung durch Maß und Zahl; mit den Verhältnissen der Zahlen und Maße ist also derjenige Gegenstand gefunden, welcher sich einzig und allein für den formalen" (d. h. eben: geistbildenden, intensiv bildenden) „Unterricht ganz befriedigend ereignet, indem er allein in sich zwei Eigenschaften verbindet, die man sonst in keinem Gegenstande verbunden sieht, und die gleichwohl beide für den formalen Elementarunterricht wesentlich sind, nemlich: Anschaulichkeit und feste Grundverhältnisse oder Nothwendigkeit im Bewußtsein." Was hier ein Jünger Pestalozzis, der Kant gelesen, deducirt, das hat der Meister selbst nicht auf dem Wege der Reflexion, sondern durch einen Griff instinctmäßig gefunden; aber sein Sinn ist damit getroffen. Und was sodann die Sprache betrifft, so hätte Gruner in ganz ähnlicher Weise darthun können, daß auch in ihr beides, das Anschauliche, was den Sinn berührt (das Ohr) und das Nothwendige, nemlich die logischen Grundverhältnisse im Sprachbau, mit einander verbunden sei; in letzter Beziehung ist das, was man später die Sprachdenklehre genannt hat, nur die freilich bis ins Extrem getriebene Ausführung des pestalozzischen Grundgedankens. Ueberdies, nachdem ein Gegenstand dem Kinde zur Anschauung gebracht worden, so ist das Wort die Macht, durch die derselbe, d. h. die Anschauung desselben zum bleibenden Eigenthum des Geistes wird; sobald das Kind den Gegenstand benennen und eine Aussage über ihn machen kann, beherrscht es ihn geistig, kann ihn reproduciren, ihn überhaupt als Object seines Denkens behandeln. Wir wiederholen, daß damit ein ausreichendes, vollständiges Schema der allgemeinen Menschenbildung noch nicht gewonnen ist; P. selber hat nie sagen können, wie sich z. B. die religiöse Bildung unter die Trias von Form, Zahl und Wort subsumiren und hieraus ableiten lasse, da es doch nicht thunlich war, die Religionslehre als eine species der Sprach-, oder pestalozzisch richtiger zu sagen: Sprechlehre zu behandeln.*) Allerdings hat er dem Wort eine große Macht auch über Gemüth und Willen beigemessen und deshalb geglaubt, das Vorsprechen sittlicher Maximen bewirke auch die persönliche Annahme derselben, also die Sittlichkeit, was denn mit seinen Vorstellungen von der Unfehlbarkeit der Methode zusammenstimmte; daß er hiebei den Hauptfactor der ganzen Rechnung, den freien Willen, außer Acht gelassen und darum falsch gerechnet hat, ist oben schon zugestanden worden. Aber schon der Gedanke, ein Schema fundamentaler Bildungsmittel aus dem Geiste und seinem nothwendigen Verhältnisse zu den Dingen abzuleiten, schon der Versuch dazu ist ein großer Fortschritt, ist Sache eines bedeutenden Geistes. 4) Die Tendenz, auf ein Letztes, oder hier richtiger gesagt: auf ein Erstes zurückzugehen und dadurch für alles Weitere zugleich die Einheit, den nothwendigen Zusammenhang zu gewinnen, stellt sich noch in folgenden Momenten dar: a) Pestalozzi will mit der Einwirkung auf das Kind an dem Puncte

*) Niemeyer z. B. sagt (Grundſ. 6. Aufl. III. S. 420): es sei, wenn man jenen Grundsatz festhalte, Gefahr vorhanden, daß unter solcher Procedur sich der Geist vollends in Zeit und Raum festrenne. „Wie wird sich," fährt er fort, „der nach dieser Regel allein gebildete Geist benehmen, wenn er auf Objecte stößt, wo nichts zu zählen und zu messen ist, oder wo eine Combinationsgabe nach ganz andern Gesetzen eintreten muß, um zu sichern Resultaten zu kommen? Versetze man doch manchen Jüngling, dessen innere abstracte Anschauung durch die Uebung an Zahl und Form aufs höchste gesteigert ist, mit all seiner intensiven Krafterhöhung auf einmal auf das Gebiet der höhern Philosophie, der Aesthetik, Moral, Politik, selbst der Grammatik, man wird nur zu bald warnehmen, wie unbeholfen er sich hier bewegt." Die Pestalozzianer waren, wenn sie von ihrer Methode die Vertilgung, resp. Verhütung alles Wahnes, alles Aberglaubens, aller Dummheit unter dem Volke erwarteten, nur in demselben Irrthum befangen, wie Dinter, wenn er vom Katechisiren, oder Krause, wenn er von seinen Denkübungen, diesem Cursus der Logik mit Kindern, dieselbe Wirkung erwartete. Allesammt übersahen sie, daß jene Mächte ganz andere Quellen haben, aus denen sie sich nähren, als mangelnde Verstandesbildung.

anfangen, wo seine natürliche Entwicklung anfängt; statt, wie die Schule, erst hinterher zu kommen und dies und jenes dem Schüler aufzunöthigen, was er vielleicht behält, was an ihm hängen bleibt, was aber ebensogut ihm auch wieder verloren gehen kann, ist es ihm darum zu thun, den richtigen Anfang zu machen, von wo aus dann alles, weil gehörig vorbereitet und der Entwicklung sich anpassend, auch unverlierbares Eigenthum des Zöglings bleibt. Daher weist er der Methode schon in der Wohnstube ihren Sitz an; daher will er zwischen Familie und Schule eine Verwandtschaft, eine Einheit stiften. Und wenn auch im Wohnhaus nur selten und nur in der Zeit der Pestalozzi-Begeisterung eine Gertrud zu sehen war, die in der Wohnstube pestalozzisch verfuhr: sind nicht die Kleinkinderanstalten, die seitdem, wenn auch vorzugsweise als Nothanstalten, allenthalben ins Leben traten, ein Beweis, daß man die Wahrheit jenes Princips, die Nothwendigkeit jenes Anfangs erkannte? Liegt nicht das Wahre, was neben allem Verzwickten und Abgeschmackten in den Kindergärten anzuerkennen ist, eben hierin? b) Auf einen Anfang, einen ersten, lebendigen Punct will P. zurückgehen, indem er die religiöse Bildung nicht mit Bibelsprüchen und Katechismus beginnt, sondern im Kinde selber zuerst die Gesinnungen der Liebe und des Vertrauens und zwar in ihrer natürlichen Richtung, d. h. in der Richtung auf Vater und Mutter wecken und pflegen will, um dadurch das Kind innerlich zu befähigen, seiner Zeit, wenn es zur Erkenntnis Gottes sich erheben kann, jene Gesinnungen auf Gott überzutragen. Das ist von ihm selbst nicht so gemeint, als dürfte vor der Zeit der Reife dem Kinde nichts von Gott gesagt werden; hat er doch mit den kleinsten Kindern wie mit den größten gebetet. Aber wenn er nun über jener Pflege der subjectiven Factoren der Religion nicht dazu gelangte, dem Objectiven, der Lehre von Gott und seinem Reiche, wie Schrift und Kirche sie darbieten, gerecht zu werden, wenn er vielmehr, an diesem Puncte dem Einflusse seiner Zeit verfallen, bei einer Art Naturreligion stehen blieb, auch in Christus mehr den Weisen und Tugendhaften, als den Erlöser kennen lehrend:*) so bleibt trotzdem jener Gedanke einer Grundlegung in des Kindes Herzen, in seinem Verhältnisse zu Vater und Mutter eine unumstößliche Wahrheit. c) Auf die Frage, was soll ich mein Kind überhaupt zuerst lehren, giebt er die Antwort: lehre es anschauen. Auch dies ist wieder ein Zurückgehen auf einen absoluten Anfangspunct, auf den ihn die psychologische Warnehmung führte. Ist des Kindes erste geistige Thätigkeit das Aufmerken, das Fixiren der Sinne, zuerst des Auges, auf irgend einen Gegenstand, so folgt auch, daß ich ihm dazu den rechten Gegenstand darbieten, es sehen lehren, es ans Anschauen gewöhnen und daran seine erste Urtheilsbildung, sein Sprechenlernen anknüpfen muß. So wenig glücklich P. in der Wahl dieser Gegenstände war, und so wenig neu dieses Gesetz in sofern genannt werden konnte, als man von jeher den Kindern Bilderbücher u. s. w. gegeben hat: er hat auch diesen Punct tiefer erfaßt, als Comenius und Basedow, denen es um Einprägung von Stoffen dabei zu thun war, während er die geistige Kraft des Anschauens selber bilden und darum vielmehr (im ABC der Anschauung) mathematische Figuren anwenden wollte, womit er freilich nur ins andere Extrem verfiel. Wie daraus der Anschauungsunterricht in unsern Schulen hervorgegangen, wie das ursprünglich Richtige zu allerlei Thorheiten verzerrt worden

*) Ramsauer erzählt in der „kurzen Skizze meines pädagogischen Lebens" S. 23 folgendes: „Anstatt die Schüler mit der Bibel vertraut zu machen, kam Pestalozzi und diejenigen von seinen Gehülfen, die den sogenannten Religionsunterricht ertheilten oder die sogenannten Morgen- und Abendgebete hielten, von Jahr zu Jahr immer tiefer in ein leeres Moralisiren, und so ist es auch erklärlich, wie es kommen konnte, daß ich in dieser Anstalt aufgewachsen bin, da confirmirt wurde und 16 Jahre ein sehr thätiges und moralisch gutes Leben führte, ohne auch nur eine Ahnung von Gottes Wort zu bekommen." In der Institutskirche sei über die Allmacht Gottes, die Schönheit des Winters und der gefrornen Scheiben, über Hebels „Habermus" gepredigt worden. In einer andern Mittheilung in der Evang. K. Z. 1842 S. 508 gesteht Ramsauer, daß er in seinem 26. Jahre noch nicht gewußt habe, daß die Bibel aus einem alten und neuen Testament bestehe.

ist, darüber s. d. Art. Anschauungsunterricht. Eine specielle Anwendung fand dieses Anschauungsprincip, so wie der noch allgemeinere Grundsatz, in allem auf die ersten Anfangspuncte, auf die Elemente zurückzugehen, im arithmetischen Unterricht. An der Einheitstabelle sollten dem Schüler alle Zahlverhältnisse zur Anschauung kommen, so daß er nie mit bloßen Ziffern nach einer gegebenen Regel zu operiren, sondern die wirklichen Zahlverhältnisse vor Augen haben und das Rechnen einfach im Warnehmen und Aussprechen dieser objectiven Verhältnisse bestehen sollte. Daran haftete freilich der Irrthum, als ob eine über die erste Dekade hinausreichende Zahl überhaupt noch Object der Anschauung sein könnte, (ist es doch kaum möglich, auch nur noch zehn Dinge sich vollzählig, nicht bloß als Ziffer, sondern anschauungsmäßig vorzustellen), wie auch selbst für eine Dekade die bloßen Linien der Tabelle ein weit weniger brauchbares Veranschaulichungsmittel sind, als Körper, z. B. die Kugeln der russischen Maschine und ähnliches. Es ist ferner darüber kein Zweifel, daß das beharrliche, bei jeder einzelnen Aufgabe sich wiederholende Zurückgehen auf die Einheit eine Zeitverschwendung ist, die ganz wohl vermieden werden kann, ohne das Princip aufzugeben. Aber die Wahrheit des Princips selbst steht fest; seit dieselbe anerkannt ist, giebt niemand mehr Rechenunterricht, ohne von jener Anschauungsbasis auszugehen; und was ist unsre Schlußrechnung anders, als dieses pestalozzische Recurriren auf die Einheit, auf das Elementare? Ueberhaupt fällt beim Lesen der pestalozzischen Schriften jedem ins Auge, wie sehr er immer von den „einfachen" Mitteln der Bildung spricht; dieses Einfache will er nicht bloß als das praktisch Leichte, jedem Zugängliche, sondern er will es als das Elementare, das nicht künstlich Ersonnene, sondern natürlich Nothwendige. — d) Wenn endlich ein Hauptschlagwort des Pestalozzismus die Lückenlosigkeit ist, so konnte man zwar in der Anwendung dieses Gesetzes große Fehler begehen, indem man jedes einzelne Moment erst völlig erschöpfen zu müßen glaubte, bevor man zum nächsten vorschritt (also z. B. alle irgend möglichen Verbindungen zweier geraden Linien absolviren wollte, ehe man dem Schüler das Dreieck vorführte); aber das war nur ein falscher Schluß aus einer richtigen Prämisse. Lückenlos ist ein Unterricht alsdann, wenn er jedes folgende Moment mit dem vorangehenden so verbindet, daß es durch dieses vorbereitet ist, daß die Kenntnis des vorangehenden Lehrsatzes den Schüler zum Verständnis des folgenden befähigt, und so der feste Zusammenhang der ganzen Reihe auch dem einzelnen Gliede seine Festigkeit giebt, es unverlierbar macht. Faßt man das Gesetz in diesem Sinne, wird also die Lückenlosigkeit nicht als objective, zu endloser Ausdehnung führende Erschöpfung des Gegenstandes, sondern als eine nach der subjectiven Entwicklung des Zöglings sich richtende, die successive Erweiterung seines Gedankenkreises bedingende Stetigkeit der Mittheilung aufgefaßt, so haben wir hieran dasselbe, was man, richtig verstanden, die genetische Methode nennt. (S. des Verf. Pädag. 3. Aufl. S. 352 Note.) — So verräth auch dieser Zug im Geistesbilde Pestalozzis jenes echt philosophische Bedürfnis, nichts zufälliges, abgerissenes, atomistisches zuzulassen, sondern alles Einzelne zur innerlich begründeten Einheit zu verbinden und dadurch das Zufällige zur Nothwendigkeit zu erheben. Wenn dieses Bedürfnis durch die Wissenschaft der Pädagogik auf diesem Gebiete sich zu befriedigen sucht, wenn ebenso unsre Schulen darnach streben, in ihren Lehrfächern einen Organismus, im didaktischen Betriebe derselben ein durch inneres Gesetz geordnetes Verfahren darzustellen: so ist das in erster Linie Pestalozzis Verdienst, und man wird, ohne irgend eine der vielen schwachen Seiten seines Werkes zu verdecken, das Urtheil fällen müßen, daß unser ganzes pädagogisches Denken und Arbeiten, sofern es auf psychologische Begründung und auf organische Einheit der Zwecke und Mittel gerichtet ist, seinen Hauptimpuls von ihm erhalten hat, daß er die wahren, bleibenden Früchte seines mühevollen Wirkens jetzt allenthalben in Schulen wie in Büchern sehen könnte.*)

*) Daß er sich selber dessen gar sehr bewußt war, es sei ein Neues, was er schaffe, das wurde ihm von den Philanthropisten, die in ihm einen Rivalen sahen, schwer verübelt. Morf

Wenn denjenigen Männern das Prädicat der Größe zukommt, an denen man nicht auslernt, die kein einzelner ausschöpft, die vielmehr jedem, der mit Ernst und Hingebung in sie einzudringen sich bemüht, wieder neu zu denken geben: dann darf das Jahrhundert, mit dessen Beginn Pestalozzis Wirksamkeit in Gang gekommen, auch ihn zu seinen großen Söhnen rechnen. Das ist der Eindruck, den der Schreiber dieser Zeilen aufs neue von der wiederholten Beschäftigung mit Pestalozzi mitnimmt; möge es ihm gelungen sein, ohne daß er einen Panegyrikus schrieb, denselben Eindruck auch auf den Leser fortzupflanzen! **Palmer.**

Pfarrschule, Pfarrhauptschule, s. Landschule S. 155.

Die Phantasie. Es gehört zu den einseitigen Tendenzen unserer gegenwärtigen Erziehung, besonders unserer Schulerziehung, daß die Bildung der Phantasie nicht die gebührende Berücksichtigung findet. Ja man darf wohl sagen, daß man die Phantasie nicht bloß nicht hinlänglich beachtet, sondern ihr Wesen und ihre Bedeutung oft geradezu verkennt. Wie oft wird von der Phantasiethätigkeit als von einer Verirrung gesprochen! Als wenn es nicht auch eine Verirrung des bloßen Verstandes gäbe, der die tieferen Bedürfnisse des menschlichen Gefühls und der menschlichen Vernunft unberücksichtigt läßt und den Menschen mit Verstandesabstractionen abzuspeisen sucht! Oder als wenn es nicht auch eine große Einseitigkeit wäre, wenn das Höchste und Geistigste, was der menschlichen Seele geboten werden kann, zum bloßen Gedächtniswerke herabgesetzt und zum bloßen Gedächtnisinhalt des Schülers gemacht wird! Es kann jede Geistesthätigkeit des Menschen einseitig gebildet werden und die Gesammtbildung des Menschen wird in diesem Falle stets auch etwas einseitiges, schiefes und halbes bekommen, aber in der gegenwärtigen Zeit warnt man vorzugsweise vor der einseitigen Phantasiethätigkeit und versäumt darüber die normale Phantasiebildung, die doch eben so nothwendig ist, als die Bildung jeder anderen Geistesthätigkeit, und verfällt, indem man eine Einseitigkeit vermeiden will, in eine neue. Namentlich beachtet unser Schulunterricht, der höhere so gut als der niedere, so einseitig den Verstand, daß die Phantasie dabei fast leer ausgeht. Man abstrahirt und abstrahirt immer weiter und läßt die Schüler abstrahiren und solche Abstractionen in das Gedächtnis aufnehmen, ohne zu bedenken, daß der Verstand, so nothwendig auch seine Bildung erscheint, trocken, leer und todt wird, sobald ihm nicht eine angemessene Phantasiethätigkeit zur Seite geht. Die Verstandesthätigkeit bezweckt stets ein allgemeines Wissen, aber ein jedes Wissen bleibt mehr oder weniger ein todtes Abstractum, wenn es nicht zu einem lebendigen Können erhoben, d. h. wenn das Allgemeine, welches den Inhalt des Wissens ausmacht, nicht zugleich in den angemessensten Formen individualisirt oder veranschaulicht wird; aber bei aller Veranschaulichung eines Allgemeinen ist stets die Phantasie in Wirksamkeit und je mehr die Phantasie geübt, gestärkt und entwickelt worden ist, desto mehr gewinnt auch der Verstand und die gesammte Geistesthätigkeit an Leben, an Anschaulichkeit und an Anmuth. Wenn wir daher in diesem der Pädagogik gewidmeten Werke das Wesen und die Erscheinungsformen der Phantasie, sowie die Mittel, sie zu bilden, sorgfältiger betrachten, so geschieht es nicht bloß um deswillen, weil eine gründliche Kenntnis des Geistes und seiner Thätigkeiten und somit auch der Phantasie die nothwendige Voraussetzung der Erziehung und des Unterrichts ist, sondern auch um deswillen, weil in der gegenwärtigen Pädagogik die Phantasie nicht die volle Würdigung zu finden scheint, die ihr gebührt.

theilt darüber ein lesenswerthes Actenstück im III. Heft, S. 92 mit, nemlich eine Recension, womit die schnepfenthaler „Bibliothek der pädagogischen Literatur", von GutsMuths, 1802 die pestalozzi'schen Unternehmungen begrüßte. Daß irgend Jemand nach Basedow und Salzmann noch etwas Neues und Besseres zu Tage bringen wollte, war in den Augen dieser Weisen ein Frevel; was Pestalozzi entdeckt zu haben glaube, wisse man „bei uns" schon längst. „Hätte doch Pestalozzi nur eins und das andere Buch von unsern Pädagogen zur Hand genommen er würde dadurch unermeßlich gewonnen haben." Das wird jetzt schwerlich jemand meinen.

1) Begriff. Wollte man eine ganz kurze und regelrechte Definition von Phantasie geben, so könnte sie etwa so lauten: die Phantasie ist diejenige geistige Thätigkeit, durch welche das Allgemeine veranschaulicht wird. Bezeichnet man das Allgemeine im Sinne der platonischen Philosophie durch das Wort: Idee, so würde die gegebene Definition so lauten: die Phantasie ist diejenige Geistesthätigkeit, durch welche Ideen veranschaulicht werden. Bedenkt man ferner, daß alle Veranschaulichung darin besteht, daß man ein Einzelnes, ein Individuelles oder ein Beispiel findet, welches die Bedeutung eines Allgemeinen hat oder durch welches ein Allgemeines gleichsam verleiblicht wird, so kann man die Phantasie auch als die Thätigkeit erklären, durch welche das Allgemeine, die Idee, individualisirt wird. Einige Beispiele mögen dazu dienen, um diese Definition zu erläutern. Schon eine der herrlichsten Schöpfungen des Menschengeistes, die Sprache, ist ein Erzeugnis der Phantasie. Jedes Wort enthält in sich einen Begriff; der Begriff ist das Allgemeine; das Wort selbst, sei es ein Laut oder ein geschriebenes Zeichen, veranschaulicht diesen Begriff und derjenige Mensch, der zuerst ein bestimmtes Wort erfunden hat, hat seine Phantasie in Thätigkeit gesetzt, indem er den allgemeinen Begriff oder Gedanken durch ein sinnliches Zeichen veranschaulicht oder individualisirt hat. Aber auch indem wir die uns gegebene Muttersprache gebrauchen, setzen wir fortwährend die Phantasie in Thätigkeit. Ich stelle mir in diesem Augenblicke die Aufgabe, den Begriff der Phantasie zu bestimmen, und hebe zu diesem Behuf aus dem Schatze der Muttersprache, die in meinem Geiste ruht, diejenigen Worte, Wendungen und Bilder hervor, die dazu dienen können, um auch anderen diesen Begriff zu veranschaulichen. Der Begriff der Phantasie ist das Allgemeine und die Bilder, Worte und Wendungen sind das Individuelle, wodurch jenes Allgemeine verleiblicht wird. Oder es geht einem Maler die göttliche Idee der Mutterliebe auf und er schafft eine Madonna mit dem Christuskinde; auch in diesem Falle ist die Phantasie in Wirksamkeit getreten, denn es ist ein Allgemeines — nämlich die Idee der Mutterliebe — in diesem bestimmten Bilde der Madonna so lebendig individualisirt worden, daß dieses individuelle Gebilde als ein vollgültiger Repräsentant jenes Allgemeinen kann angesehen werden. Ueberhaupt ist alle Kunstthätigkeit Phantasiethätigkeit und jedes Gedicht, jedes Gemälde und jedes Tonwerk kann als ein Beispiel der Phantasiethätigkeit angesehen werden. Aber auch alle praktische Thätigkeit beruht mit auf der Phantasie. Der Redner hat z. B. den Zweck, seine Zuhörer zu erbauen; dieser Zweck ist das Allgemeine und die Worte, Bilder und Wendungen, deren er sich in seiner Rede bedient, selbst der Ton und die Modulation seiner Stimme und die Haltung und Bewegung seines Körpers sind das Einzelne und Individuelle, wodurch jener allgemeine Zweck veranschaulicht wird, und die Phantasie ist es, welche jenes Allgemeine in individuelles Leben übersetzt. Doch genug der Beispiele zur Erläuterung des Begriffs! Ein anderes Mittel, einen Begriff zur vollsten Klarheit zu bringen, besteht darin, daß man ihn mit seinem Gegentheil zusammenhält und vergleicht nach dem Bacon'schen Grundsatze: e contrario cognoscitur verum. Das Gegentheil der Phantasie ist aber der Verstand. Von den sämmtlichen Geistesthätigkeiten stehen die Phantasie und der Verstand einander ungefähr so gegenüber, wie die Endpuncte eines Durchmessers im Kreise. Denn der Verstand erhebt sich von dem Einzelnen zum Allgemeinen, von der Erscheinung zum Gesetz, von der Wirklichkeit zur Wahrheit, während die Phantasie gerade umgekehrt das Allgemeine individualisirt, Gesetz und Idee zu einer ihrem Wesen angemessenen Erscheinung bringt und eine der erkannten Wahrheit adäquate Wirklichkeit schafft. Da die Phantasie übrigens ein mehr oder weniger deutliches Bewußtsein von dem Allgemeinen, welches sie zu veranschaulichen hat, voraussetzt, so geht daraus hervor, daß die Phantasie des Verstandes fortwährend bedarf, um ihren Gebilden die erforderliche Klarheit und Bestimmtheit zu geben, denn Klarheit und Bestimmtheit sind die Haupteigenschaften des Verstandes, wie die Haupteigenschaft der Phantasie in der schöpferischen Thätigkeit besteht, mittelst deren das Allgemeine

in die individuelle Existenz übergesetzt wird. Der Dichter arbeitet doch gewiß vorzugsweise mit der Phantasie oder die dichterische Thätigkeit ist vielmehr geradezu eine Phantasiethätigkeit, dennoch zeichnen sich die größten Dichter gerade durch eine außerordentliche Klarheit des Verstandes aus. Welch' ein klarer Denker ist Homer bei allem Reichthum und aller Fülle der schöpferischen Phantasie! Welche verständige Einsicht in alle Lebensverhältnisse und welche sichere Auffassung der Natur und ihrer Erscheinungen finden wir in diesen unvergleichlichen Gedichten der Ilias und der Odyssee! Der Grund dieser naturgemäßen Auffassung der Wirklichkeit liegt aber nicht bloß in einer klaren und gründlichen Verstandesabstraction, sondern auch in einer sicheren Einbildungskraft. Diesen Punct haben wir noch festzuhalten, um einen nach allen Seiten hin bestimmten Begriff der Phantasie zu erhalten. Es fällt ein neues Licht auf den Begriff der Phantasie, wenn wir sie mit der Einbildungskraft vergleichen. (Vgl. d. Art. Erkenntnisvermögen S. 178.) Noch bei Aristoteles fallen Phantasie und Einbildungskraft in eins zusammen, d. h. jener große Philosoph bezeichnet die beiden Thätigkeiten, für die unsere deutsche Sprache sehr passend die beiden Wörter: Phantasie und Einbildungskraft verwendet, mit einem einzigen Worte *Φαντασία*. Und es ist noch nicht lange her, daß wir auch im Deutschen die beiden Wörter so ziemlich in gleichem Sinne gebrauchten und etwa nur eine productive und eine receptive Einbildungskraft unterschieden. Es ist aber in der letzten Zeit immer mehr Gebrauch geworden, die Phantasie und die Einbildungskraft bestimmt zu unterscheiden und diejenigen Vorstellungen, die wir von außen aufnehmen, der Einbildungskraft zuzuschreiben, dagegen die Phantasie als diejenige Thätigkeit zu bezeichnen, welche von innen heraus oder selbständig Vorstellungen producirt. Hiernach würden sich die Phantasie und die Einbildungskraft dadurch unterscheiden, daß jene productiv, diese aber receptiv sich verhält. Die Phantasie ist oben als diejenige Geistesthätigkeit erklärt worden, die das Allgemeine individualisirt; sie schafft daher aus dem Innersten des Geistes, der das thätige Allgemeine selbst ist, heraus individuelle Vorstellungen und Anschauungen, in denen sich ein allgemeines Wesen verleiblicht, sie ist schaffend oder hervorbringend. Dagegen nimmt die Einbildungskraft nur die ihr äußerlich dargebotenen individuellen Gebilde in das Innere der Seele auf und macht sie zum Eigenthum derselben. An Beispielen läßt sich dieser in der That sehr große und wesentliche Unterschied zwischen der Phantasie und der Einbildungskraft deutlich machen. Wenn ein Maler einen Mann malt, der gewißen allgemeinen Eigenschaften entspricht, z. B. einen König mit aller ihm zukommenden Würde, Hoheit und Majestät, so ist in ihm die Phantasie thätig gewesen; wenn ich dagegen das Bild eines Königs oder irgend eines andern Menschen so oft und genau betrachte, daß sich an dieser Betrachtung ein Abbild in meiner Seele erzeugt, welches dem beobachteten Bilde gleich ist und ein bleibendes Eigenthum meines Innern wird, so ist die Einbildungskraft thätig gewesen, die schon ihrem Namen zufolge die Kraft ist, etwas äußeres, etwas der Anschauung angehöriges in die Seele einzubilden. Wenn ein Componist gewiße ideale Gefühle durch Melodieen veranschaulicht, so bewirkt er dieses durch die schaffende Phantasie; wenn ich aber gewiße, von außen mir entgegentönende Melodieen genau höre und immer wieder höre und sie hierdurch zu einem so festen Eigenthum meiner Seele mache, daß ich, so fern ich anders singen kann, diese Melodie auch aus mir heraussingen kann, so ist das eine Wirksamkeit meiner Einbildungskraft gewesen. Die Einbildungskraft ist es, die alle äußerlich gegebenen Vorstellungen und Anschauungen zu einem innern Eigenthum der Seele macht und sie ist daher eine receptive, aufnehmende, das Gegebene aneignende Thätigkeit der Seele, während die Phantasie productiv, schaffend und Neues ins Dasein einführend ist. Obgleich nun so die Phantasie gleichsam eine göttliche Thätigkeit ist, da alles Schaffen eine göttliche Eigenschaft genannt werden kann, und die Einbildungskraft gleichsam eine menschliche Thätigkeit, so kann doch die Phantasie der Einbildungskraft nicht entbehren, wenn sie nicht auf Abwege verfallen und in Phantasterei

ausarten soll. Die Liebe z. B. hat ihren ganz bestimmten sinnlichen Gesichtsausdruck; diesen muß der Maler aus der Beobachtung genau kennen gelernt und mittelst seiner Einbildungskraft sich bestimmt eingeprägt haben, wenn er z. B. eine liebende Mutter malen will. Gäbe er dagegen einer liebenden Mutter andere Züge, als die durch die Natur selbst gegeben werden, so würde er in Phantasterei verfallen und andere Menschen, die sich sein Gemälde betrachteten, würden auch nicht wissen, was er damit sagen wollte. So entsprechen auch gewißen Gefühlen, z. B. den Gefühlen der Freude oder der Trauer, der Liebe, der Gottesfurcht u. s. w., gewiße Modulationen und Töne der Stimme, die man aus der Erfahrung und Beobachtung kennen und sich zum Bewußtsein bringen muß, und wenn demnach ein Componist gewißen idealen Gefühlen durch Töne einen Ausdruck geben will, so muß er sich durch seine Einbildungskraft diesen naturgemäßen Zusammenhang zwischen den Gefühlen und den ihnen entsprechenden Tonweisen angeeignet haben, wenn er nicht in Phantasterei verfallen soll. Die Einbildungskraft ist also ein Regulator der Phantasie wenigstens bei dem endlichen Menschen, während die Phantasie Gottes, wenn von einer solchen die Rede sein kann, dieser Schranke nicht unterworfen ist, da Gottes schaffende Thätigkeit nichts Gegebenes vorfindet, wonach sie sich zu richten hätte, sondern alles Gegebene mit seinen Gesetzen und Erscheinungsformen erst setzt und hervorbringt.

Es wird endlich auch noch dadurch auf das Wesen und die Kraft der Phantasie ein Licht fallen, daß wir sie mit dem Gedächtnis vergleichen. Wir nehmen aber das Gedächtnis in dem Sinne, daß es diejenige Kraft des Geistes ist, mittelst deren er zu jeder Zeit den in ihm vorhandenen Inhalt in das Bewußtsein hereinrufen kann. Nichts von dem, was der Geist sich erarbeitet hat, geht verloren; die geistigen Substanzen, die das Eigenthum unserer Seele bilden, schlafen nur momentan, können aber in jedem Augenblick wach gerufen und zum Gegenstand des Bewußtseins gemacht werden, und wenn der Geist dieses wirklich thut, so wirkt er als Gedächtnis. Das Gedächtnis ist in diesem Sinne eine rein reproducirende Kraft; es wird nichts Neues geschaffen, sondern das in der Seele bereits Vorhandene nur wieder zum Bewußtsein gebracht; das durch den Geist Geschaffene wird durch das Gedächtnis nur erhalten und so die Möglichkeit begründet, daß wir fortschreiten und uns weiter entwickeln können. Da nun aber die Phantasie wesentlich eine schaffende Kraft ist, so ist sie durch ihre Productivität das Gegentheil von dem Gedächtnis, welches lediglich reproductiv ist. Nichtsdestoweniger ist auch das Gedächtnis ein so mächtiges Hülfsmittel für die Phantasie, daß diese ohne das Gedächtnis keineswegs sich bethätigen kann. Man braucht sich nur bei irgend einer seiner geistigen Operationen zu beobachten, um sich zu überzeugen, welch' ein unentbehrliches Hülfsmittel das Gedächtnis für jede Phantasiethätigkeit ist. Man denke sich z. B., daß man einem bestimmten Zuhörerkreise irgend eine allgemeine, etwa religiöse oder moralische Wahrheit ans Herz zu legen habe. Die klare Erkenntnis dieser Wahrheit und die Zerlegung derselben in ihre Theile kann als die Sache des Verstandes angesehen werden, aber diese allgemeine Wahrheit für diesen bestimmten Kreis von Zuhörern angemessen auszusprechen, also solche Worte, solche Wendungen, solche Bilder und Vergleichungen, überhaupt eine solche Sprache zu wählen, die geeignet ist, die Wahrheit den bestimmten Zuhörern zugänglich zu machen und ans Herz zu legen, das ist Sache und Aufgabe der Phantasie, denn es soll ja ein Allgemeines für einen bestimmten Fall individualisirt werden. Daß aber in dieser Phantasiethätigkeit das Gedächtnis ununterbrochen in Anspruch genommen wird, ist klar, denn alle die Worte, Bilder, Wendungen, Redensarten u. s. w. deren sich die Phantasie bedient, um den allgemeinen Gedanken an den individuellen Zuhörerkreis heranzubringen, werden aus dem reichen Schachte des Seelenlebens durch das Gedächtnis heraufgeholt und reproducirt und zwar geschieht das mit einer reißenden Geschwindigkeit. Die Phantasie hat das Gedächtnis so unbedingt in ihrem Dienste, daß das Gedächtnis

stets nur dasjenige Wort und dasjenige Bild in das Bewußtsein hereinruft, welches die Phantasie zur Veranschaulichung ihres allgemeinen Gedankens gerade braucht.

Es giebt kaum ein schöneres Schauspiel für den Geist, als eine edle und fruchtbare Thätigkeit der Phantasie, wenn sie eine Idee veranschaulicht und dabei alle anderen Seelenkräfte in Anspruch nimmt, um ihren Zweck zu erreichen — den Verstand, um ihren Vorstellungen und Gedanken Klarheit, Bestimmtheit und logische Aufeinanderfolge zu geben, — die Einbildungskraft, um von der Wirklichkeit nicht abzuirren, — das Gedächtnis, um die ihrem Thun entsprechenden Worte, Bilder und Töne aus dem innern Schachte der Seele hervorzurufen, — selbst den Willen, um einen und denselben Zweck festzuhalten und energisch durchzuführen, — auch das Gefühl, um ihre Erzeugnisse mit der gebührenden Wärme und Innigkeit auszustatten. Eine geordnete Phantasiethätigkeit ist auch um deswillen etwas so außerordentlich schönes und herrliches, weil der Mensch in keinem andern Fall so sehr das Gefühl hat, daß er in seinem Geist etwas schöpferisches trägt, als wenn die Phantasie etwas ewiges und ideales in das individuelle Leben einführt und es seiner Natur gemäß gestaltet.

2) Von den unterschiedenen Formen der Phantasiethätigkeit. Wenn die Phantasie den obigen Erörterungen zufolge in der Thätigkeit des Geistes besteht, das Allgemeine zu individualisiren, so werden wir in dieser Thätigkeit drei Momente zu unterscheiden haben: a. das Allgemeine, welches individualisirt werden soll; b. die individuelle Form, durch welche das Allgemeine veranschaulicht wird; und c. das Verhältnis, d. h. die Uebereinstimmung oder Nichtübereinstimmung zwischen dem Allgemeinen, welches veranschaulicht werden soll, und dem Individuellen, in welchem es sich darstellt.

a. Was zuerst das Allgemeine betrifft, welches den Grund der Phantasiethätigkeit bildet, so kann dieser Ausdruck zunächst als unbestimmt erscheinen. In der That hat das Allgemeine unendlich verschiedene Arten und Grade, ist aber darum keineswegs unbestimmt, sondern hat seinen ganz bestimmten Begriff und kann daher auch aufs schärfste definirt werden. Wir nehmen das Allgemeine hier ganz in dem Sinne, in welchem Aristoteles die sogenannte zweite Substanz, die er auch als das καθόλου bezeichnet, versteht. Aristoteles unterscheidet bekanntlich die erste Substanz und die zweite Substanz. Die erste Substanz ist nach ihm ein sinnliches, welches mit den Sinnen empfunden und wargenommen wird, oder ein dieses da (ein τόδε τι), worauf man also gleichsam mit Fingern hinzeigen kann. Dagegen ist die zweite Substanz eine Bestimmung, die von mehreren oder vielen Dingen ausgesagt werden kann und daher nicht gesehen und überhaupt nicht sinnlich empfunden, sondern nur gedacht werden kann. Z. B. ist Sokrates eine erste Substanz, weil er ein Individuum ist, das in der Zeit und im Raum gesehen und beobachtet worden ist, und alle anderen Individuen und Dinge von sich ausschließt. Dagegen ist schon der Begriff: Person eine zweite Substanz, weil es ein Allgemeines ist, welches wenigstens alle Menschen in sich schließt und von allen Menschen ausgesagt werden kann. Jedes Wort der Sprache bezeichnet einen Begriff oder eine Begriffsbezeichnung, also etwas Allgemeines, welches vieles Einzelne umfaßt und ist daher eine zweite Substanz; dagegen ist schon der Laut, den ich höre, wenn das Wort ausgesprochen wird, und das Zeichen, welches ich sehe, wenn ich das Wort schreibe, eine erste Substanz, ein dieses da, welches sinnlich empfunden und wargenommen wird, daher ist, wie schon oben bemerkt wurde, jedes Wort ein Product der Phantasiethätigkeit, weil in ihm etwas Allgemeines, oder ein Begriff versinnlicht wird. — So bestimmt sich aber auch das Allgemeine von dem Individuellen oder Einzelnen unterscheidet und so scharf es sich auch erklären läßt, so hat es doch unendlich verschiedene Grade und Arten und nach diesen verschiedenen Graden und Arten des Allgemeinen, welches versinnlicht werden soll, erhält auch die Phantasie unendlich verschiedene Formen. Die verschiedenen Grade des Allgemeinen entstehen dadurch, daß etwas für sich allgemein sein kann und doch seinerseits wieder als ein Besonderes

unter ein höheres Allgemeines subsumirt werden kann. Der Deutsche ist ein Allgemeines, weil er viele Einzelne umfaßt oder von vielen Einzelnen ausgesagt werden kann; auch der Mensch ist aus demselben Grunde ein Allgemeines, aber der Mensch ist ein höherer Grad des Allgemeinen, als der Deutsche, denn der Begriff: Mensch umfaßt den Deutschen oder der Deutsche läßt sich unter den Begriff: Mensch subsumiren. Man nennt ein solches Allgemeine, welches unter ein höheres Allgemeine subsumirt wird, ein Besonderes. Das Besondere vertritt seinem Allgemeinen gegenüber das Individuelle und man nennt daher auch diejenige Thätigkeit des Geistes, durch welche man ein Allgemeines in einem Besonderen darstellt, die Phantasie. Wenn z. B. einem deutschen Dichter das allgemein Menschliche, d. h. dasjenige, was den Menschen zum Menschen macht, aufgegangen wäre und er stellte dieses allgemein Menschliche durch deutsche Personen, ihre Handlungen und ihre gegenseitigen Beziehungen etwa in einem Epos oder in einem Drama vor, so wäre auch in diesem Falle seine Phantasie thätig gewesen; er bleibt aber allerdings bei diesem Besonderen — dem Deutschen nämlich — nicht stehen, sondern es sind deutsche Individuen, die er handelnd auftreten läßt und die sich auch wieder als Individuen, so sehr sie sich als Deutsche gleich sind, von einander aufs bestimmteste unterscheiden, und insofern ist seine Phantasie im strengsten Sinne des Wortes Phantasie, insofern er nämlich das Allgemeine (Mensch) individualisirt, d. h. als einen einzelnen Deutschen (ein τόδε τι) handelnd auftreten läßt. Obgleich es nun aber unendlich viele Grade des Allgemeinen giebt, so läßt es sich der Mensch doch nicht nehmen, ein absolut Allgemeines anzunehmen, welches kein Allgemeines hat, unter das es subsumirt werden könnte, dagegen alles andere, was es nur sei, als ein Besonderes und Einzelnes in sich befaßt, und dieses Allgemeine schlechthin pflegt man in der Regel als die Idee zu bezeichnen. Es ist natürlich, daß diejenige Phantasiethätigkeit die würdigste und die vollkommenste ist, welche Ideen in diesem absoluten Sinne des Worts individualisirt. Wahrheit, Gerechtigkeit, Liebe und Freiheit sind solche absolut allgemeine Ideen, die das Licht der ganzen Menschheit bilden und nicht etwa bloß das Eigenthum besonderer Völker oder gar bloß einzelner Stände und Individuen sind; und wenn die thätige Phantasie sich solcher Ideen bemächtigt, um sie zu veranschaulichen, so zeigt sie erst recht ihre volle Kraft und Würde. Und alle Völker, die sich über die Besonderheit und Beschränktheit ihres Daseins zu der lichten Höhe dieser Ideen emporarbeiten, steigern auch ihre Phantasie zu ihrer höchsten Vollkommenheit und stellen sich hierdurch als Culturvölker an die Spitze der Menschheit.

Aber das Allgemeine hat nicht bloß unendlich verschiedene Grade, sondern auch unendlich verschiedene Arten und eine jede dieser unterschiedenen Arten bringt einen bestimmten Unterschied der Phantasiethätigkeit zu Tage. Wenn oben als allgemeine Formen der absoluten Idee die Wahrheit, die Gerechtigkeit, die Liebe und die Freiheit angeführt wurden, so ist schon jede dieser Ideen eine besondere Art der absoluten Idee. Und wenn ein Dichter wie z. B. Schiller in seinem unsterblichen Wilhelm Tell die Idee der Freiheit veranschaulicht, so zeigt sich in diesem Drama eine andere Art der Ideen, als in Romeo und Julia von Shakespeare, worin sich die Idee der Liebe gleichsam verleiblicht. Aber ein weiteres recht instructives Beispiel von den verschiedenen Arten des Allgemeinen, welche durch die Phantasie individualisirt werden, hat man an den verschiedenen Völkern. Gewiß unterscheidet sich doch ein Volk von dem andern dadurch, daß jedem Volke ein gewißer allgemeiner Totalcharakter zu Grunde liegt, der sich in der Sprache, in den Sitten und Gewohnheiten, in der Geschichte und in der Literatur und einzelnen bevorzugten Individuen, die in dem Volksgeist und Volkscharakter aufgehen, in seiner Eigenthümlichkeit zu erkennen giebt. Schon diese Darstellung des Volksgeistes und des Volkscharakters in der Sprache u. s. w. ist eine Wirksamkeit der Volksphantasie. Aber auf eine recht schöne und deutliche Weise giebt sich der allgemeine Geist eines Volkes in seiner Poesie zu erkennen. Wie außerordentlich unterscheidet sich die Poesie und überhaupt die Kunst der Griechen von der Kunst

und Poesie der Römer! Es tritt in den Kunstwerken beider Völker der beiden eigene allgemeine Geist und Charakter ins Dasein. Homer und Virgil unterscheiden sich gerade so von einander, wie der allgemeine Geist der Griechen von dem allgemeinen Geist der Römer. Noch bedeutender tritt dieser Unterschied hervor, wenn man eins der alten Völker mit einem der neueren vergleicht. Man sagt zwar und sagt es gewiß mit Recht, daß die Deutschen die Hellenen der neueren Zeit seien, daß also zwischen beiden Volksgeistern eine gewiße durchgreifende Analogie stattfinde, aber von wie ganz anderer Art ist das im deutschen Volke thätige Allgemeine als der Geist des griechischen Volkes! und so verschieden die beiden Volksgeister von einander sind, so verschieden sind auch die Aeußerungen der Phantasie beider Völker, da die Phantasie nur aus diesem Allgemeinen schöpft und es in Bild, Ton und Wort veranschaulicht. Welch einen verschiedenen Totalcharakter hat daher auch die griechische Phantasie von der deutschen? Wie so durchaus verschieden sind die Dramen des Sophokles von denen unsers Schiller? Selbst wenn die Dichter zweier Völker sich zum Höchsten erhoben haben, wozu sie sich erheben können, nämlich zum allgemein Menschlichen, wie sich denn doch wohl die Griechen und die Deutschen in ihren größten Geistern zur Humanität erhoben haben, so ist doch auch solchen Producten immer noch die Spur ihres Ursprungs, woher sie kommen, aufgedrückt, nämlich die Spur des Nationalen. Selbst wenn die Dichter zweier Völker einen und denselben Gegenstand behandeln, so giebt sich doch der Unterschied der beiden Nationalgeister in der Behandlung aufs bestimmteste zu erkennen, so daß man daraus erst recht erkennen kann, wie das Allgemeine des Volksgeistes der Phantasie eine ganz bestimmte Form und Richtung giebt. Euripides und Goethe haben beide die Iphigenia in Tauris zum Gegenstande eines Dramas gemacht, aber die Innerlichkeit des Gemüths, die der deutsche Volksgeist vor dem griechischen voraus hat, unterscheidet auch die goethische Iphigenia sehr wesentlich von der des Euripides. Ganz besonders ist es auch die Religion, die den Geist eines Volkes bestimmt und ihn von andern Volksgeistern, die eine andere Religion haben, unterscheidet, und so ist es kein Wunder, daß die Griechen, die im wesentlichen eine pantheistische Religion haben, von den christlichen Germanen aufs bestimmteste sich unterscheiden.

Aber nicht bloß verschiedene Völker sind beherrscht und bestimmt von verschiedenartigen Ideen und liefern daher auch verschiedenartige Erzeugnisse ihrer Phantasiethätigkeit, sondern auch jeder einzelne Mensch hat seine allgemeine Gabe oder seine allgemeine Idee, um deren willen er lebt, und daher auch seine besondere Phantasiethätigkeit, die sich von der Phantasiethätigkeit jedes anderen Menschen aufs bestimmteste unterscheidet. Je mehr ein Mensch diesen allgemeinen göttlichen Lichtfunken, der ihm als reine ursprüngliche Gabe mitgegeben ist, weckt und zu einer leuchtenden und wärmenden Sonne werden läßt, desto mehr giebt sich auch die aus diesem allgemeinen Wesen schöpfende Phantasie als eine fest bestimmte und scharf unterschiedene Thätigkeit zu erkennen. Hat ein Mensch sich hinlänglich ausgebildet, so deutet alles an ihm, wodurch er in die individuelle Existenz eintritt, auf ein Allgemeines und sich selbst stets Gleichbleibendes hin. Ein gehörig ausgebildeter Mensch giebt sich schon durch seine individuellen Gesichtszüge, durch Haltung und Bewegung des Körpers, durch den Ton und die Modulation der Stimme, durch die eigenthümliche Bestimmtheit, in welcher er die Sprache gebraucht, in allen seinen Handlungen, ja selbst in den größten Aeußerlichkeiten, wie Kleidung, Wohnung, Lebensgewohnheiten aller Art, stets als einen und denselben zu erkennen. Das in ihm wohnende und thätige Allgemeine giebt sich in allen seinen individuellen Erscheinungen und Handlungen so deutlich zu erkennen, daß der denkende Beobachter in diesem Individuellen das inwohnende Allgemeine erschaut und diese individuelle Darstellung eines Allgemeinen und Ewigen ist die in dieser bestimmten Person wirksame Phantasiethätigkeit.

b. **Von den individuellen Formen, durch welche das Allgemeine veranschaulicht wird.** Die allgemeine Substanz, die jeder Phantasiethätigkeit zu

Grunde liegt, ist in so fern die Hauptsache, als selbst die Wahl der individuellen Formen, in denen sich das Allgemeine darstellt, doch zuletzt durch das Wesen jener allgemeinen Substanz bestimmt wird. So ist z. B. die plastische Gestalt eine ganz andere individuelle Form, in der die Phantasie ein Allgemeines darstellt, als der Ton und seine Verbindungen; aber daß die Phantasie, um ein Ewiges und Allgemeines zu individualisiren, das eine Mal die plastische Gestalt wählt und das andere Mal den Ton, das kommt doch zuletzt von der eigenthümlichen Bestimmtheit des Ewigen und Allgemeinen her. Der griechische Geist war von der Art, daß er sein allgemeines Wesen vorzugsweise in plastischen Gestalten darstellen konnte; dagegen entspricht der Gesang und die Musik vorzugsweise dem allgemeinen Charakter der modernen, durch das Christenthum gebildeten Völker. Dennoch ist es von Wichtigkeit, die individuellen Formen, in denen sich das Allgemeine darstellen kann, besonders zu betrachten, insofern diese Betrachtung die großen Sphären nachweist, in denen sich die Phantasie eine unvergängliche Existenz gegeben hat und auch in der Zukunft stets noch geben wird.

Die individuellen Formen, in denen sich der allgemeine Geist zur Erscheinung bringt, lassen sich aber auf diese drei zurückführen, auf Gestalten, Töne und Worte. Hiernach erhält auch die Phantasie drei verschiedenartige Formen, nämlich α. die bildende Phantasie, die ihr Inneres durch räumlich begrenzte Gestalten kund giebt; β. die musikalische oder die empfindende Phantasie, die das Innere des Geistes durch Töne veranschaulicht; und γ. die dichtende Phantasie, die das in der Seele thätige Allgemeine durch Worte verkörpert. Ehe wir nun zur näheren Betrachtung dieser drei Phantasieformen übergehen, ist noch ein Zweifel zu beseitigen, der aufgeworfen werden könnte, nämlich der Zweifel, ob denn die beiden zuletzt genannten Phantasieformen nicht in eine einzige zusammenfallen, da ja auch das Wort ein Ton ist. Man braucht sich indes nur an den wesentlichen Unterschied zu erinnern, der zwischen der Kunst des Tones — der Tonkunst — und der Kunst des Worts — der Dichtkunst — stattfindet, um es begreiflich zu finden, daß das Wort noch durch und durch etwas anderes ist, als der Ton, wenn auch das gesprochene Wort tönt. Schon ganz äußerlich erhält das Wort durch die Articulation einen durchaus anderen Charakter, als der Ton. Die Articulation hebt den Ton aus seiner allgemeinen Unbestimmtheit heraus und giebt ihm Bestimmtheit und Klarheit. Es kommt durch die Articulation etwas festes in das Fließende des Tones hinein; der Ton bekommt durch die Articulation gleichsam eine feste Gestalt, so daß das Wort gleichsam als ein gestalteter Ton erklärt werden kann und also ein höheres Drittes ist, in dem die beiden ersten Erscheinungsformen — nämlich die Gestalt und der Ton — sich organisch mit einander verbinden und so das vollkommenste Individuelle hervorbringen, worin sich der Geist verleiblichen kann. Daher können durch bloße Töne nur Gefühle, Empfindungen, Gemüthszustände und Gemüthsbewegungen veranschaulicht werden, während in den Worten scharfe und bestimmte Gedanken zur individuellen Erscheinung kommen. Endlich muß doch auch noch bemerkt werden, daß nur das gesprochene Wort ein Ton ist, während das geschriebene Wort eine Gestalt ist. Mag nun auch in der Geschichte der menschlichen Entwicklung zuerst das gesprochene Wort hervorgetreten sein, so ist doch bei weiterer Ausbildung des Menschen die Schrift eben so nothwendig und der Mensch wäre nicht vollkommener Mensch und hätte keine Geschichte, wenn er nicht schreiben könnte. So sieht man auch hieraus, daß das Wort beides ist — Gestalt und Ton — geschriebenes Wort und gesprochenes Wort, und daß es daher auch durch die beiden idealen Sinne, nämlich durch das Auge und das Ohr äußerlich erfaßt werden kann, während die bloße Gestalt nur gesehen und der bloße Ton nur gehört werden kann. Man wird gegen das letzte Argument nicht einwenden wollen, daß ja in den Noten auch die Töne sichtbar werden und bestimmte Gestalten annehmen, denn die Noten sind nur Zeichen für die Töne und sind für sich nichts, wenn sie nicht gesungen oder gespielt werden, aber die geschriebenen Worte sind nicht etwa bloß Zeichen von den

gesprochenen Worten, sondern sie sind geradezu und eben so Zeichen von den Gedanken, wie die gesprochenen Worte, und wenn man Geschriebenes liest, so verfolgt man eben so direct und unmittelbar die darin enthaltenen Gedanken, als wenn man Gesprochenes hört. *) Es wird also dabei bleiben müßen, daß man Ton und Wort wesentlich von einander unterscheidet, eben so wesentlich als die Tonkunst und die Dichtkunst.

α) Wenn man von der bildenden Phantasie spricht, so denkt man zunächst wohl an die künstlerische Phantasie, aus deren schaffender Kraft die sogenannten bildenden Künste: die Baukunst, die Bildhauerkunst und die Malerkunst entspringen. Und in der That zeigt sich die bildende Phantasie in den bildenden Künsten in ihrer höchsten Blüte. Aber das Gebiet der bildenden Phantasie ist doch unendlich größer und zeigt sich überall, wo der Mensch irgend einen Gedanken oder eine Vorstellung, oder ein Gefühl oder einen geistigen Zweck in das sichtbare Dasein eintreten läßt, indem er irgend ein Materielles so gestaltet, daß diese Gestalt ein sinnlicher Ausdruck ist seines Inneren.

Denken wir uns ein Kind, dem schon deutlich geworden ist, was ein Haus ist und was zu einem Hause gehört, so bethätigt und übt es seine Phantasie, wenn es nach seiner Vorstellung von einem Hause aus seinen Bausteinen oder Klötzen nun wirklich ein Haus baut oder wenigstens etwas, was einem Hause ähnlich ist. Die innere Vorstellung von einem Hause ist das Allgemeine, welches veranschaulicht werden soll, und die äußere Gestalt, die das Kind aus den Bausteinen bildet, ist das Individuelle, welches jene allgemeine Vorstellung versinnlicht. Es ist also eine Phantasiethätigkeit, die es dabei geübt hat, und zwar eine bildende Phantasiethätigkeit. Oder wenn eine gebildete Frau sich mit Geschmack kleidet, so ist auch dieser Act ein Spiel der Phantasie. Es kommt bei dieser Unternehmung darauf an, daß die weibliche Gestalt durch die Form der Kleidungsstücke, die Wahl der Farben, des Schmucks rc. möglichst anmuthig hervorgehoben werde. Es ist demnach der Begriff oder doch wenigstens das Gefühl des Anmuthigen, das die Person in ihrer Kleidung möglichst veranschaulichen will. Auch alles, was man als Ordnunghalten bezeichnet, kommt fast immer auf ein Spiel der bildenden Phantasie hinaus. Wenn einem in manchen Zimmern ein gebildeter Geist gleichsam entgegenweht, so ist es die Phantasie gewesen, die darin alles so gewählt und geordnet hat, daß in dem ganzen Bilde des Zimmers der Geist der Bildung einen Ausdruck gewinnt und daher auch den Beobachter lebendig anspricht. Das Allgemeine, welches hier veranschaulicht wird, ist der Geist der Bildung, d. h. der Sinn für das Passende, Schickliche, Symmetrische, Harmonische rc.; und die Individualisirung dieses Sinnes ist durch die Wahl der Geräthschaften, ihre Stellung zu einander und zum Zimmer, ihre Gestalt und Größe, das harmonische Verhältnis der Farben, welche an den einzelnen Gegenständen sich finden, kurz durch

*) Obiger Distinction zwischen Noten und Buchstaben kann ich nicht wohl zustimmen. Wenn der geübte Musiker ein Musikstück, eine Partitur z. B., vor Augen hat, so liest er sie, wie der Leser ein Buch; ohne daß sie gesungen oder gespielt werden, hört er sie vollkommen ebenso, wie der Leser die Worte innerlich hört. So sind auch die Noten nicht bloß die Zeichen für die Töne, sondern für die Gedanken, allerdings aber nicht für logische, sondern für musikalische Gedanken, d. h. für die Melodien und Harmonien, die die Phantasie des Tondichters geschaffen hat, und die der Lesende ohne Vermittlung hörbarer Töne in sich nacherzeugt und dadurch sich aneignet. Bleibt zwischen der gelesenen Musik und der gehörten immerhin noch ein Unterschied, so wirkt ja in vielen Fällen auch dasselbe Wort, wenn es gesprochen wird, durch seine Unmittelbarkeit und Lebendigkeit viel tiefer und mächtiger, als wenn es gelesen wird. Wohl ist dieser letztere Unterschied kleiner als der zwischen gelesener und gehörter Musik, weil in letzterer Kunst das sinnliche Element zum Gedanken selber gehört; aber von der Schönheit einer Melodie, einer Ausweichung, einer contrapunctischen Verarbeitung ist der Musiker entzückt, auch wenn er sie nie gehört hat, sondern sie nur auf dem Papier dargestellt sieht; die Partitur einer Mozart'schen oder Beethoven'schen Symphonie ist für den Musiker ein ebenso herrlicher Anblick, wie für den Freund der Baukunst die Abbildung eines Münsters. Palmer.

alles einzelne, was im Zimmer ist, bewirkt worden. Es ist gar nicht nöthig, daß der Geist, der diese Ordnung geschaffen hat, eine deutliche Erkenntnis von dieser Ordnung gehabt habe, sie ist vielmehr in der Regel bloß aus einem gebildeten Gefühl für Schönheit entsprungen, welches sich unmittelbar oder fast reflexionslos in einer seinem Wesen entsprechenden Gestalt verwirklicht. Das ganze Leben ist voll von Beispielen, in denen die bildende Phantasie sich bethätigt. Allerdings aber zeigt sich die volle Kraft und Herrlichkeit der bildenden Phantasie in den bildenden Künsten und zwar deshalb, weil sich in diesen nicht ein Allgemeines individualisirt, welches bloß den Werth praktischer Nützlichkeit oder gar persönlicher Eitelkeit hat, sondern von absolutem Werthe ist, indem es in den Künsten darauf ankommt, das wahrhaft Schöne darzustellen. Der Architekt verfolgt in seinen Gebilden noch am meisten den Zweck praktischer Nützlichkeit, doch weiß er durch die symmetrische Anordnung der Theile u. s. w. auch dem Gefühl des Schönen und des Erhabenen einen Ausdruck zu geben. Dieses praktische Interesse, welches der Baukunst noch zu Grunde liegt, fällt in der Bildhauerei schon mehr oder weniger fort, vielmehr gilt es hier, das Ideal der Menschengestalt darzustellen, welches ohne alles weitere Interesse praktischer Nützlichkeit durch sein bloßes Erscheinen das reine Wohlgefallen des Menschen erregt. Auch der Maler schafft durch seine Phantasie ideale Menschengestalten, nur mit dem Unterschiede, daß er die Menschengestalten nur in so weit darstellt, als sie ein Ausdruck sind des idealen Gemüthslebens, weshalb er allen schweren Stoff beseitigt und nur die reine Lichtgestalt beibehält, in der sich das ideale Gemüthsleben am meisten zu erkennen giebt, so weit sie sich überhaupt in Gestalten kund geben kann, denn die adäquateste Individualisirung des idealen Gemüthslebens ist nicht die Gestalt, sondern der Ton.

β) Auch die Individualisirung des Geistes durch Töne geschieht am vollkommensten in der Tonkunst, weil diese die Aufgabe verfolgt, an und für sich werthvolle, ideale Zustände des Gemüths durch Töne zu versinnlichen. Aber auch abgesehen von der eigentlichen Tonkunst äußert sich die empfindende Phantasie überall, wo der Mensch nur irgend seine Stimme ertönen läßt oder auch durch andere Gegenstände Töne hervorbringt. Man kann selbst schon beim Sprechen der Menschen das eigentliche Tönen der Worte, abstrahirt von dem Sinne derselben, für sich betrachten und wird darin eine Phantasiethätigkeit finden müßen. Die Worte des gebildeten Menschen klingen ganz anders als die des rohen und ungebildeten Menschen; in jenen giebt sich der Sinn für das Allgemeine, d. h. die Bildung schon in dem Klange der Worte und in der Betonung derselben aufs deutlichste zu erkennen; der gebildete Mensch weiß seiner Stimme eine solche Haltung und Bewegung zu geben, daß sein Inneres schon in dem Tone in die Erscheinung tritt und das geschieht offenbar wieder durch eine Phantasiethätigkeit. Auch die Betonung der Worte beim Lesen einer Schrift ist eine Thätigkeit der empfindenden Phantasie. Wer einen Satz recht versteht und seine Stimme in der Gewalt hat, der weiß auch den Sinn des Satzes durch die verhältnismäßige Betonung der einzelnen Worte aufs bestimmteste hervorzuheben. Einen so bestimmten Sinn ein geschriebener Satz haben mag, durch eine falsche Betonung kann ihn der Leser sich oder einem Zuhörer völlig sinnlos machen; so sehr wird die Veranschaulichung eines Gedankens durch die Betonung der Worte bewirkt. Und dieses gilt nicht bloß von einem einzelnen Satze, sondern von einer ganzen Schrift, daß sie erst durch ein richtig betontes Lesen verständlich wird, in dem wieder einzelne Sätze, in denen sich der Sinn des Ganzen besonders concentrirt, vor allen andern durch den Ton müßen hervorgehoben werden. Aber den rechten Ton für jeden Gedanken zu finden, das ist Sache der empfindenden Phantasie.

γ) Auch die dichtende Phantasie erreicht erst in dem wahren Dichter ihren Höhepunct, aber sie äußert sich auch sonst in unerschöpflicher Weise überall, wo der Mensch spricht oder schreibt. Es ist schon oben erwähnt worden, daß die erste

Schöpfung der Wörter einer Sprache eine Thätigkeit der Phantasie ist und zwar der dichtenden Phantasie. Die Sprachenschöpfung ist wohl das großartigste Werk der dichtenden Phantasie. Wenn aber auch die Sprachenschöpfung im allgemeinen ein Werk der vorhistorischen Zeit der Menschheit ist und in der historischen Zeit nur dann und wann besonders bevorzugte Geister dazu kommen, durch ihre Phantasie neue Wörter für neue Begriffe zu schaffen, so ist die dichtende Phantasie doch auch in dem gewöhnlichsten Menschen immerfort thätig, wenn er spricht oder schreibt. Denn alles Sprechen und Schreiben besteht doch am Ende darin, gewiße allgemeine Gedanken oder Vorstellungen dem Hörer oder Leser verständlich zu machen und sie ihm ans Herz zu legen. Dieses geschieht aber durch die Wahl ganz besonderer Worte, Bilder, Wendungen und Redensarten, so wie durch eine ganz besondere Stellung dieser Worte u. s. w., wie sie eben geeignet sind, den Sinn auszudrücken. Daß aber hierbei vorzugsweise die dichtende Phantasie thätig ist, unterliegt keinem Zweifel.

c. Von dem Verhältnis des Allgemeinen zu dem Individuellen, durch welches jenes veranschaulicht werden soll. Man pflegt in dieser Beziehung drei Formen der Phantasie zu unterscheiden, nämlich die symbolisirende, die classische und die romantische Phantasie. Wir nehmen aber diese drei Ausdrücke in dem Sinne, in welchem sie in dem Sprachgebrauch der Gegenwart genommen werden. Hiernach ist aber die classische Phantasie nicht bloß ein Eigenthum der Griechen und der Römer, obschon diese beiden Völker vorzugsweise als classische Völker oder als das classische Alterthum bezeichnet werden, sondern auch andere Culturvölker haben ihre classischen Erzeugnisse und haben daher die classische Phantasie bethätigt, wenn auch allerdings die Idee des Classischen zuerst von den Griechen gefunden und meisterhaft durchgeführt und von den Römern theils nachgeahmt, theils nach einigen Seiten hin erweitert worden ist. Wir Deutschen sagen, daß die classische Periode unserer Poesie mit Lessing anhebt und bezeichnen Schiller und Goethe und andere Dichter als unsere classischen Dichter und zwar mit Recht. Eben so haben wir zu verschiedenen Zeiten romantische Dichter. Man nennt die epischen Gedichte von Wolfram von Eschenbach, Gottfried von Straßburg, Hartmann von der Aue und anderer romantische Epen und zwar nach unserem Dafürhalten mit vollstem Rechte. Und eben so ists in der Natur des Romantischen begründet, daß man die Periode unserer deutschen Poesie und der deutschen Literatur überhaupt, die nach Schiller und Goethe kam und durch Tieck, die beiden Schlegel, Novalis, Steffens u. a. repräsentirt ist, die romantische Periode nennt, wie ja auch die Chorführer dieser Richtung, namentlich Friedrich Schlegel, sie so bezeichneten. Es braucht kaum erwähnt zu werden, daß dieser Unterschied des Classischen und des Romantischen, der seinen Ursprung in einer verschiedenen Richtung der Phantasie hat, sich nicht bloß in der Poesie der Völker zeigt, sondern sich auch auf alle anderen Künste, ja auf das ganze Leben der Völker und der Individuen erstreckt. Wie man eine classische und romantische Poesie unterscheidet, so unterscheidet man ja sogar auch eine classische und romantische Musik, und auch die Baukunst der Alten kann classisch heißen, da sie eine so volle Befriedigung und Harmonie in sich ausspricht; dagegen ist die gothische Baukunst gewiß romantisch, da sie über das Irdische hinausweist auf ein Jenseits, in welchem der Mensch die volle Gemeinschaft mit Gott zu erreichen hofft. Ja man kann das gesammte Leben der Griechen classisch nennen im Gegensatz zum Mittelalter, welches durch und durch romantisch ist, während die neuere Zeit beide Gegensätze scheint vereinigen zu wollen und sich vielleicht gerade deshalb zwischen beiden so unruhig hin und her wirft. Das Leben der orientalischen Völker dagegen trägt vorzugsweise einen symbolischen Charakter. Man kann diesen Unterschied selbst bis in die religiösen Vorstellungen der Völker hinein verfolgen und wenn die Griechen die Substanzen und Kräfte des natürlichen und sittlichen Lebens vergöttern und so im wesentlichen dem Pantheismus verfallen, so liegt darin eben so gewiß ein Moment des Classischen und der classischen Phantasie, als

in dem transscendenten Bestreben des Mittelalters, über die gegebene Wirklichkeit hinauszugehen und in ein bloßes Jenseits die Wahrheit zu verweisen, ein Moment des Romantischen gefunden werden muß. Das Alterthum war, wie schon bemerkt, vorzugsweise pantheistisch, da es Gott in der Welt suchte und fand, das Mittelalter vorzugsweise theistisch, da es Gott so entschieden als ein der Welt enthobenes Wesen betrachtete, daß die Allgegenwart Gottes in der Natur und im Menschenleben darüber fast ganz vergessen wurde. Die Immanenz des göttlichen Wesens in der Welt ist vorzugsweise ein Zug des Classischen, während die Transscendenz des göttlichen Wesens über die Welt der Natur und des Menschenlebens ein Zug des Romantischen ist. Diese Vorbemerkungen sollen dazu dienen, die Ueberzeugung zu begründen, daß man es, wenn man die Unterschiede des Classischen und des Romantischen, so wie auch des Symbolischen und die darauf begründeten drei Grundformen der Phantasiethätigkeit betrachtet, nicht mit einer bloßen theoretischen Speculation zu thun hat, sondern mit Weltprincipien, die alles durchwalten. Doch haben wir jetzt diese Unterschiede in mehr abstracter Weise, als es bei historischen Betrachtungen möglich ist, noch näher zu bestimmen. Eine feste Grundlage für die Bestimmung dieser Begriffe kann man aber, wie es scheint, nur dadurch gewinnen, daß man von dem Begriffe der classischen Phantasie ausgeht und dann die beiden andern mit dieser vergleicht.

Jedes Ding, jede Person, jedes Volk u. s. w., kurz alles und jedes in der Welt trägt in sich den Unterschied der Idee und der Wirklichkeit. Der Gattungscharakter eines Baumes z. B. ist seine Idee; aber dieses sinnliche Gebilde, welches vor mir steht und Baum genannt und in allen seinen Theilen von mir sinnlich wargenommen wird, ist seine Wirklichkeit. Wenn nun auch die Wirklichkeit eines bestimmten Baumes, z. B. einer Eiche, durch seinen Gattungscharakter oder seine Idee durch und durch gestaltet, bestimmt und entwickelt wird, so erreicht doch die Wirklichkeit die Idee nur in den seltensten Fällen oder vielleicht niemals, da so viele Hindernisse die Gestaltung und Entwicklung hemmen und verkümmern. Für die Naturgebilde sind ein ungünstiges Klima, ein schlechter Boden und dergleichen solche Hindernisse. Für geistige Wesen, wie für einen einzelnen Menschen oder auch ein ganzes Volk, kommen noch die Hindernisse hinzu, welche durch Selbstsucht, Eitelkeit, fleischliche Lust und ähnliche unsittliche Tendenzen bewirkt werden. Wegen dieser Mangelhaftigkeit des Wirklichen tritt die Phantasie begabter Menschen in Thätigkeit und erschaut, allerdings durch gründliche Beobachtung und Betrachtung des empirisch Wirklichen und seiner Tendenzen dazu gestärkt, das Wirkliche in seiner Vollendung, d. h. ein Wirkliches, welches ein vollständiger und klarer Ausdruck seiner Idee ist oder das Ideal. Die Phantasie, die den Höhepunct des Wirklichen oder ein Wirkliches erreicht, welches mit seiner Idee durch und durch übereinstimmt, heißt aber die classische Phantasie. Das Wirkliche in seiner Wahrheit ist das Ideale und die das Ideale hervorbringende Kraft ist die classische Phantasie. Auch die classische Phantasie beschränkt sich keineswegs auf die Kunst und findet sich keineswegs bloß in großen Künstlern und Dichtern, sondern kann in jedem menschlichen Thun hervortreten und sich geltend machen; so ist in einem Menschen, der sein allgemeines, von Gott bestimmtes Wesen erfaßt und in seinem Leben, Worten, Werken und Handlungen so sicher zur Erscheinung gebracht hat, daß Wesen und Erscheinung gleichsam congruent sind, ohne Zweifel die classische Phantasie thätig gewesen. Allerdings aber kann man in den Werken großer Künstler und Dichter am besten erkennen, was die classische Phantasie ist und vollbringt. Die homerischen Gedichte z. B. sind Erzeugnisse der classischen Phantasie, weil darin das allgemeine Wesen des griechischen Volks aufs reinste und vollständigste individualisirt erscheint, so daß wir noch bis auf den heutigen Tag aus diesen Gedichten am besten erkennen können, was für ein Geist in diesem ewig denkwürdigen Volke gelebt hat. Aber auch Goethes Hermann und Dorothea ist ein treffliches Erzeugnis der classischen Phantasie,

weil darin in dem Bilde einer deutschen Landschaft das Wesen des deutschen Volks aufs lebendigste und aufs vollkommenste veranschaulicht worden ist, so daß man aus diesem Gedichte nach Jahrtausenden noch wird erkennen können, was das deutsche Volk war und sein konnte.

Während demnach die classische Phantasie die bis zu ihrem idealen Höhepuncte entwickelte Wirklichkeit als ein treues Abbild und Gegenbild des geistigen Wesens faßt und darstellt, so erreicht die symbolisirende Phantasie nicht die volle Wirklichkeit, sondern begnügt sich einzelne Seiten des Wirklichen herauszunehmen, um Analogieen für das geistige Wesen zu gewinnen; während die romantische Phantasie die gegebene Wirklichkeit überfliegt, sei es, daß diese wirklich zu schlecht und zu verkümmert ist, um wirklich ein Abbild der im Geiste gegenwärtigen Idee sein zu können oder daß die Phantasie zu sehr in ihrer Subjectivität verstrickt ist, als daß sie den reinen und vollen Blick für den Werth und die Beschaffenheit des Objectiven haben könnte.

Sowohl die symbolisirende als die romantische Phantasie thun der gegebenen Wirklichkeit Gewalt an, nur in verschiedener Weise, die symbolisirende Phantasie dadurch, daß sie von einem Wirklichen nur eine Seite oder Eigenschaft auffaßt und zur Darstellung einer Idee benutzt, die romantische Phantasie aber dadurch, daß sie die gesammte Wirklichkeit auch in ihrer Vollendung für kein würdiges Abbild der Idee hält und sich daher gegen dieselbe transscendent verhält. Erklärt man das Ideale in der obigen Weise, daß es das Wirkliche in seiner Wahrheit ist, so erstrebt die symbolisirende Phantasie das Ideale, ohne es zu erreichen, die romantische Phantasie aber überschreitet dasselbe und fällt daher in das Gebiet der subjectiven Innerlichkeit zurück. Beispiele werden diese abstracten Bestimmungen anschaulich machen. Wenn z. B. der Fuchs zum Sinnbild der List gemacht wird, so ist dieses ein Werk der symbolisirenden Phantasie. Der Fuchs ist noch etwas ganz anderes, als ein Träger der List, die List ist nur eine der vielen Eigenschaften des Fuchses; es wird ihm daher Gewalt angethan, indem man ihn als Ganzes zum Repräsentanten der bloßen List macht. Wenn der Anhänger der brahmanischen Religion den Ganges als etwas göttliches verehrt, so ist das eine Thätigkeit der symbolisirenden Phantasie. Es wird hiebei eine Eigenschaft des Ganges, etwa seine Größe oder auch seine Frucht bringende Kraft, herausgenommen, um das absolut Große und Lebendige zu versinnlichen. Der Ganges ist noch etwas ganz anderes als groß und fruchtbringend, aber alles andere wird außer Acht gelassen und der ganze Fluß wird nur als Repräsentant der Größe Gottes gefaßt, aber auch in dieser Fassung bleibt er unendlich hinter dem zurück, welches er versinnlichen soll. Schon die Größe Gottes ist doch etwas unendlich höheres, als der Ganges und alles andere große, was die Natur darbieten kann, und Gott ist doch auch noch unendlich vieles andere, als groß. Würde der Ganges als das gefaßt, was er wirklich ist, nämlich als ein ausgezeichneter Strom, und schilderte ihn ein Dichter so, daß alle Eigenschaften eines großen Stromes in ein klares Licht träten, so wäre das ein Werk der classischen Phantasie, denn es wäre dann im Ganges das Bild eines idealen Stromes gegeben worden. Indem die symbolisirende Phantasie den Ganges zu einem Abbilde Gottes macht, so weicht sie also nicht bloß dadurch von der classischen Phantasie ab, daß sie nur einzelne Eigenschaften des Ganges heraushebt, sondern auch dadurch, daß sie die rein geistige Idee Gottes durch etwas rein natürliches zu veranschaulichen sucht. Doch läßt es sich der Mensch nicht nehmen, gewiße geistige Ideen und gewiße geistige Processe durch gewiße Naturanschauungen und Naturprocesse zu versinnlichen, und er thut recht daran, weil zwischen gewißen Geistesprocessen und gewißen Naturprocessen in der That unverkennbare Analogieen stattfinden. Das Auffinden und Darstellen solcher Analogieen zwischen dem Geiste und der Natur ist so recht die Aufgabe der symbolischen Phantasie und in dieser Form ist und bleibt sie ein sehr schätzbares Hülfsmittel nicht bloß für die classische Phantasie, sondern für alle Vernunftthätigkeit des Menschen. Wenn der Herr Christus das Verhältnis des menschlichen Herzens zu dem Worte Gottes

mit dem Verhältnis des Ackers zu dem Saamen vergleicht und vier Arten des Ackers mit vier analogen Arten des menschlichen Herzens zusammenstellt, so ist das ein Werk der symbolisirenden Phantasie.

Die romantische Phantasie tritt besonders in solchen geschichtlichen Perioden in Uebung, wo in einer verkommenen und ihrem Untergange sich nähernden Zeit unendliche Ideen auftreten, die auf eine ganz neue Weltperiode hinweisen und eben darum in den Gebilden und Erscheinungen der unmittelbaren Wirklichkeit keinen ihrem Wesen entsprechenden Ausdruck finden können. In solchen Zeiten greift die Phantasie begabter Männer, um das in ihnen wirksame Ewige darzustellen, nach Bildern, Vorstellungen, Sagen, die über die gegebene Wirklichkeit hinausgreifen, und dieses Hinausgehen über die gegebene Wirklichkeit in ein Gebiet, was zunächst nur im Geiste lebt, ist eben ein Werk der romantischen Phantasie. Daher hat vornämlich das Christenthum der romantischen Phantasie Nahrung gegeben, als es in die Geschichte eintrat. Denn obgleich das Christenthum nicht so einseitig ist, Gott nur als ein der Welt enthobenes, als ein bloß transscendentes Wesen zu fassen, sondern eben so bestimmt die andere Seite betont, daß Gott in der Welt gegenwärtig und wirksam ist und daher in Wahrheit das transscendente und das immanente Princip, das Romantische und das Classische vereinigt, so mußte doch bei seinem Eintritt in die Welt das Transscendente betont werden, da die Welt in ihren sinnlichen und irdischen Tendenzen so ganz aufgegangen war, daß sie die unendliche Sehnsucht nach einem der Welt absolut enthobenen Wesen fühlen und daher auch das Christenthum von dieser Seite fassen mußte. Die volle Entwicklung dieses überschwänglichen, auf ein Jenseits und die Zukunft hindeutenden Factors der christlichen Idee findet man im Mittelalter und daher hat auch nur im Mittelalter die romantische Phantasie ihren vollen und eben darum einseitigen Ausdruck gefunden. Dantes göttliche Komödie kann als ein großartiger und bewundernswerther Ausdruck der romantischen Phantasie angesehen werden. Je näher wir aber der neueren Zeit kommen, desto mehr macht sich die classische Phantasie wieder geltend, besonders aber seit der Zeit, als sich das Studium mit aller Macht wieder dem classischen Alterthum zuwandte. Schon die großen italienischen Maler wurden dadurch das, als was wir sie bewundern, daß sie der classischen Kunst der Griechen ihr eifrigstes Studium zuwandten und die vortrefflichsten dieser Gemälde wird man als eine Versöhnung des Romantischen und Classischen ansehen können, wie alle nachfolgenden Epoche machenden Werke aller Künste. (Vgl. die Abhandl. des Verf. in der Berliner Zeitschrift für das Gymnasialwesen, 1865 April. Die Red.)

3. Von den Mitteln, die Phantasie zu bilden. Nach den bisherigen Bemerkungen über die Phantasie wird schwerlich jemand leugnen können, daß die Phantasie eine der wichtigsten Grundthätigkeiten des Geistes ist, die in alles, was der Mensch denkt und thut, aufs lebendigste eingreift und sich überall geltend macht. Es muß daher auch jedem Erzieher und Lehrer die Frage sehr nahe liegen, welche Mittel hat man denn anzuwenden, damit die Phantasie der Kinder und Schüler recht, d. h. so gebildet werde, daß sie sich wirklich lebendig entwickele und doch auch keine abnormen Richtungen einschlage und nicht zur Phantasterei werde? Die Antwort auf diese Frage braucht hier nicht ausführlich gegeben zu werden, da die Sache schon in mehreren anderen Artikeln der Encyklopädie behandelt worden ist. Wir verweisen z. B. auf den Artikel über ästhetische Bildung, in welchem sich viele auf diesen Gegenstand bezügliche Bemerkungen finden. Wir beschränken uns daher hier auf wenige Andeutungen, die sich auf den Schulunterricht beziehen. Wenn jetzt allgemein zugegeben wird, daß aller Unterricht Bildung bezweckt und daß alle wahre Bildung nicht ein bloßes Wissen, sondern ein Wissen und Können, theoretisch und praktisch ist, so ist damit auch zugegeben, daß die Phantasiebildung in jedem Bildungsgeschäft eine der wichtigsten Rollen spielt und die praktische Seite der Bildung vertritt. Denn das Wissen ist vorzugsweise Sache des Verstandes, aber das Können setzt stets eine Phantasiethätigkeit voraus

und wird mittelst einer solchen bewirkt. Denn während das Wissen durch die Erhebung vom Einzelnen zum Allgemeinen, also durch eine Verstandesoperation erlangt wird, ist das Können ein Anwenden des Allgemeinen auf das Einzelne, ein zweckmäßiges Anwenden des Gewußten auf einen einzelnen Fall. Diese Individualisirung des Allgemeinen ist aber gerade ein Werk der Phantasie. Da nun in allem Unterricht, er mag heißen wie er will, stets der Punct erstrebt werden muß, wo der betreffende Gegenstand von dem Zögling nicht bloß gewußt, sondern auch so gewußt wird, daß er ihn auf jeden einzelnen Fall zweckmäßig anzuwenden versteht oder daß das Wissen auch ein Können wird, so wird auch die Uebung und Bildung der Phantasie in jeglichem Unterrichte eine wesentliche und unentbehrliche Seite bilden. Man meint vielleicht, daß die Grammatik und die Mathematik viel zu abstract seien, als daß sie die Phantasie in Anspruch nehmen und sie bilden könnten, und doch liegt darin ein großer Irrthum, wenn auch zugegeben werden muß, daß beide Wissenschaften vorzugsweise auf Verstandesbildung hinzielen. Die grammatische Bildung wird nicht bloß durch ein Lernen und Verstehen der Regeln gewonnen, sondern noch viel mehr durch vielseitige Uebung und Anwendung dieser Regeln auf Beispiele. Jede Anwendung einer allgemeinen Regel auf ein Beispiel wird aber durch eine Phantasiethätigkeit bewirkt. Soll der Schüler zu einer Regel, die er verstanden hat, ein Beispiel machen, so muß er aus dem Vorrathe seiner Vorstellungen, Erfahrungen, Worte und Wendungen eine solche Combination machen, daß in dem Beispiele, welches er bildet, die Regel sich individualisirt, und dieses Thun ist offenbar eine Phantasiethätigkeit, wenn anders das Wesen der Phantasie oben richtig bestimmt worden ist. Ebenso ist in der Mathematik die Lösung von Aufgaben nicht ohne eine entsprechende Phantasiethätigkeit möglich. Denn bei der Lösung jeder mathematischen Aufgabe wird eine gewiße Summe von Lehrsätzen und bereits gelösten Aufgaben vorausgesetzt und die Forderung an den Schüler gestellt, dieses ihm bekannte allgemeine Material so zu combiniren und zu ordnen, daß daraus die Auflösung dieser individuellen Aufgabe hervorgeht und diese Uebersetzung des Allgemeinen in einen bestimmten individuellen Fall ist doch wohl eine Phantasiethätigkeit oder doch wenigstens einer solchen sehr verwandt. Auch beim Uebersetzen eines Stücks, welches in einer fremden Sprache geschrieben ist, in die Muttersprache wird die Phantasie mächtig geübt und gebildet, wenn der Schüler sich nicht gedruckter Uebersetzungen bedient, sondern sich auf eigene Füße stellt. Es wird dabei die Kenntnis der deutschen Sprache, ihrer Worte, ihrer Wendungen, ihrer Wortstellung, ihres Satzbaues u. s. w. vorausgesetzt und verlangt, daß aus diesem reichen Material eine solche Auswahl und Ordnung getroffen werde, daß der gebildete deutsche Satz den in der fremden Sprache geschriebenen Satz nicht bloß dem Sinne nach vollständig wiedergebe, sondern auch in einer dem deutschen Geist und Gesetz vollkommen gemäßen Form wiedergebe. Heißt das nicht aus dem allgemeinen deutschen Sprachschatz ein gewißen individuellen Bedingungen entsprechendes Gebilde schaffen und demnach die Phantasie in Uebung bringen? Doch kann zugegeben werden, daß in manchen Lehrgegenständen der Schule die Verstandesthätigkeit die Phantasiethätigkeit überwiegt, dagegen gilt für andere Lehrgegenstände das Umgekehrte. So sind die deutschen Aufsätze, welcher Bildungsstufe sie auch angehören mögen, vorzugsweise eine Uebung der Phantasiethätigkeit und einer sehr heilsamen und zweckmäßigen Phantasiethätigkeit, wenn die Themata richtig gestellt werden. Der Schüler mag in einer Classe sitzen, in welcher er will, immer trägt er einen dieser Bildungsstufe entsprechenden Grad der allgemeinen Bildung in sich, d. h. eine gewiße Summe von allgemeinen Vorstellungen, von Urtheilen und Urtheilsformen und eine gewiße Kenntnis der Muttersprache und eine entsprechende Fertigkeit in der Anwendung derselben. Der Zweck der deutschen Aufsätze besteht nun darin, dieser allgemeinen Bildung der Schüler einen individuellen Ausdruck zu geben und darum arbeiten die deutschen Aufsätze, so sehr sie auch den Verstand üben und schärfen und die Sprachfertigkeit ausbilden, doch ganz besonders darauf hin, die Phantasiethätigkeit zu fördern

und zu beleben. Je individueller das Thema gestellt wird, desto mehr wird der Schüler aus der Verstandesabstraction herausgerissen und genöthigt ein anschauliches Gebilde hinzustellen und um so belebender ist eine solche Uebung für die Phantasie. Es wird z. B. jede Beschreibung eines Gegenstandes insofern eine Phantasiethätigkeit sein, als man in demselben die allgemeinen Gesichtspuncte und Kategorieen, nach denen ein Gegenstand von einer besonderen Art bestimmt werden muß, auf einen einzelnen Fall anwendet. Weiß z. B. ein Schüler die allgemeinen Gesichtspuncte, nach denen die Erscheinungen eines Gewitters zu beschreiben sind, so kann ihm auch die Beschreibung eines Gewitters als Thema eines Aufsatzes gestellt werden, aber viel anschaulicher und lebendiger wird die Beschreibung, wenn sie sich auf ein ganz bestimmtes Gewitter bezieht, das der Schüler selbst beobachtet hat. Ebenso wie mit Beschreibungen von Naturgegenständen verhält es sich mit Beschreibungen von Kunstgegenständen; je nachdem das Thema auf etwas absolut individuelles sich bezieht, desto mehr fordert es den Schüler zu einer lebendigen Individualisirung heraus und bringt die Phantasie in Uebung. Man lasse also nicht eine Kirche überhaupt beschreiben, sondern diese bestimmte Kirche, die der Schüler selbst beobachten kann; nicht eine Schule im allgemeinen, sondern die Schule, die er besucht. Das Leblose und Abstracte, was die Schulaufsätze so oft zeigen, kommt häufig daher, daß man die Thätigkeit des Schülers nicht bis zu der individuellen Spitze der unmittelbaren Anschauung hintreibt.

Ein anderer für die Bildung der Phantasie durch deutsche Aufsätze sehr wichtiger Gesichtspunct besteht darin, ob dem Schüler zu der individuellen Darstellung, die gewißen allgemeinen Gedanken entsprechen soll, das Material gegeben ist oder ob er es selbst finden und gleichsam schaffen soll. In dem ersteren Falle verhält er sich noch mehr oder weniger receptiv, in letzterem Falle dagegen wird eine gewiße selbständige Production gefordert. Die Charakteristiken z. B. bilden eine sehr reichhaltige Gattung von deutschen Aufsätzen. Wenn nun Charaktere, die in der Geschichte oder in Epen oder Dramen handelnd auftreten, geschildert werden sollen, so gehören solche Aufsätze mehr zu der reproductiven Gattung. Wenn aber einem Schüler zugemuthet wird, eine Handlung zu finden, in der sich ein genau qualificirter allgemeiner Charakter veranschaulicht, so ist eine solche Thätigkeit mehr productiver Art. Die Aufsätze der letzteren Art regen die Phantasie am meisten an und sind daher auch den Schülern am interessantesten, weil sie dabei den Reiz einer gewißen schöpferischen Thätigkeit empfinden. Nichtsdestoweniger werden Aufsätze von dieser Art sehr wenig gegeben. Vielleicht geschieht es deshalb nicht, weil man glaubt, daß sie für die Schüler zu schwierig sind, was ich aber für einen entschiedenen Irrthum halte und zwar für einen sehr schädlichen Irrthum, weil man hiedurch dem Unterricht ein sehr belebendes Element entzieht. Es verhält sich in dieser Beziehung, wie überall. Die ersten Versuche sind unbeholfen und dürftig, aber wenn man nicht locker läßt und dem Schüler an die Hand geht, so wundert man sich bald darüber, was der Schüler nach und nach leisten kann. Es ist gar nicht abzusehen, warum ein Schüler nicht auch Parabeln machen sollte, wenn er nur vorher an vielen Beispielen das Wesen der Parabel hat kennen lernen und wenn man ihm eine allgemeine Lehre gegeben hat, die durch eine Parabel soll veranschaulicht werden. Oder warum sollte ein Schüler nicht auch Fabeln machen können, wenn er eine beträchtliche Zahl von Fabeln aufmerksam gelesen und vielleicht auch, wenn er schon einer der obersten Classen angehört, Lessings Abhandlung über die Fabel studirt hat. Die Erfahrung lehrt, daß sie Aufgaben der Art selbst in metrischer Form in recht ansprechender Weise lösen. Auch haben solche Themata, die zur Entwicklung einer productiven Phantasiethätigkeit dienen, alle Grade der Schwierigkeit und es lassen sich viele Fälle denken, die schon recht gut für die unteren Classen höherer Schulen geeignet sind.

Wenn es nun aber auch die deutschen Aufsätze vorzugsweise sind, durch welche im Schulunterricht die Phantasie in Bewegung gesetzt und nach den verschiedensten Seiten hin gebildet wird, so können doch, wie schon bemerkt, auch alle anderen Unterrichts-

gegenstände das ihrige dazu beitragen und sie thun es in allen Fällen, wenn nicht das Wissen für den letzten Zweck des Unterrichts gehalten, sondern das Können als die eigentliche Frucht desselben gesucht und gefunden wird. Würde dieser Gesichtspunct immer und überall festgehalten und durchgeführt, so möchte es mit unseren Unterrichtsanstalten ganz anders stehen, als es der Fall ist. Dr. **Deinhardt.**

Pflegekinder, s. adoptirte Kinder S. 52.

Philanthropinismus. Wenn man Erziehung und Unterricht, wie sie in der dem Auftreten Basedows vorausgehenden Zeit geworden waren, durch specielle Betrachtung der Zustände sich anschaulich zu machen strebt, so gelangt man, bei aller Bereitwilligkeit, das vorhandene Gute anzuerkennen, doch zu einer immer festeren Ueberzeugung von der Nothwendigkeit einer durchgreifenden Reform. Erziehung und Unterricht bewegten sich vielfach in Formen, aus denen der belebende Geist entwichen war und die nur noch eine mechanische Behandlung des jugendlichen Lebens zuzulassen schienen, also auch eine geradezu naturwidrige Behandlung desselben veranlassen konnten. Es kam hinzu, daß man bei der Ermattung des kirchlichen Lebens, das den Einzelnen wenig mehr für hohe Ziele und Interessen in Anspruch nahm, sondern meist dem individuellen Meinen und Wollen die Leitung überließ, auch die zu bildende Jugend nicht mehr sonderlich auf das Große und Allgemeine hinleitete, und da nun auch das staatliche Leben in seinen Ordnungen und Entwickelungen selten etwas darbot, was ihr stärkere Anregungen hätte geben können, so wurde für die Allermeisten das Ziel der Jugendbildung der zu ergreifende Einzelberuf, und diese wurde so immer wieder vorzugsweise ein Abrichten für solchen Beruf. Was aber die Schulen im besondern anlangt, so fehlten ihnen jene energischen, mit dem ganzen Gewicht der Persönlichkeit wirkenden Rectoren und Lehrmeister, an denen das Jahrhundert der Reformation so reich gewesen war und deren auch das 17. Jahrhundert noch so viele gezählt hatte; die meisten Schulen, auch äußerlich dürftig ausgestattet, bewahrten die überlieferten Einrichtungen und Methoden oft ohne Nachdenken über die Mangelhaftigkeit derselben oder sie versuchten im einzelnen, und dann nicht selten nach individuellem Ermessen oder nach örtlichem Bedürfnis, Neuerungen, die keinen Bestand gewinnen konnten; viele dürften auch das Gute, das die von der Fürsorge der Staatsgewalten und Obrigkeiten ausgegangenen Schulordnungen darboten, nicht gerade sehr eifrig aufgenommen und benutzt haben, da es doch auch wieder an einer zusammenhaltenden und lebhaft anregenden Aufsicht fehlte. Von selbständigeren Veranstaltungen für Lehrerbildung war obendrein fast nirgends die Rede. Bedenken wir endlich noch, daß das eigentliche Volksschulwesen, trotz mannigfacher Anläufe zum Bessern (vgl. Vormbaum, Evangelische Schulordnungen Bd. 3), weit umher vernachläßigt blieb; so schließt sich für uns eine im ganzen doch sehr unerfreuliche Betrachtung ab. Man war, wie in andern Dingen, so auch in Erziehung und Unterricht, dem Alten innerlich fremd geworden und hatte doch auch die Kraft noch nicht, Neues frei und sicher zu gestalten, und so litt man an allen Gebrechen eines Uebergangszustandes.

Man kam indes zu immer deutlicherem Bewußtsein über diese Gebrechen. Man sagte sich, daß das Familienleben, obwohl noch vielfach von alter ehrenfester Gesinnung bestimmt, bei Lösung seiner pädagogischen Aufgaben bald Zwang und Härte, bald Nachsicht und Milde zu weit gehen lasse und in Fortführung des ererbten Brauchs es zu keiner förderlichen Consequenz mehr bringe; beim Unterrichte aber vermißten, zwar selten die Schulmänner selbst, wohl aber solche Männer, die sich in der Welt mit freiem Auge umgesehen hatten, neben der langwierigen und doch meist recht unfruchtbaren Beschäftigung mit den alten Sprachen, die in vielen Schulen ein mühsames Einprägen von Wörtern, Phrasen und Regeln und ein damit zusammenhängendes Imitiren wenig verstandener Vorbilder geworden war, mit lebhaftem Bedauern fast alles, was in Natur und Geschichte heimisch machen und für den Dienst des Lebens

unmittelbar vorbereiten könnte. Die mannigfachen Versuche von Reformern, den Realien in den Schulen zu ausgedehnterer Geltung zu verhelfen, schienen den so erwachten Bedürfnissen Recht zu geben und Befriedigung in Aussicht zu stellen, und die auf allen Gebieten mehr und mehr sich regende Ungeduld, welche weitergehende Umgestaltungen verlangte und endlich in eine Periode des Sturmes und Dranges hineinführte, unterstützte bald auch diejenigen, die in die ganze Pädagogik ein neues Leben gebracht sehen wollten. Unter diesen Umständen genügte auch das nicht mehr, was der Pietismus für Schule und Leben gestaltet hatte, — war er doch selbst allmählich ein beengender Formalismus geworden, — und wie nun überall, unter den Einwirkungen der englischen Freigeister und der französischen Modephilosophen, die Neigung sich verstärkte, allem Bestehenden in Kirche, Staat und Gesellschaft gegenüber dem lange nur dunkel empfundenen Bedürfnis nach Neuem stärkeren, lauteren Ausdruck zu geben, so bald auch auf dem Gebiete der Erziehung und des Unterrichts. Ja hier mit besonderem Eifer. Indem man dazu kam, den Menschen von allem, was ihn sonst an unantastbare Gottesordnungen gewiesen, an seine Ohnmacht, an seine Heils- und Hülfsbedürftigkeit, an die Nothwendigkeit göttlichen Beistandes zur Erneuerung und Heiligung des Lebens, an Himmel und Hölle erinnert hatte, getrosten Muthes zu emancipiren, lag nichts so nahe, als mit der Umbildung des Erziehungswesens den Anfang zu machen und für alle pädagogische Thätigkeit die Aufgabe so zu formuliren, daß es sich darum handle, den Menschen zu voller und freier Entwicklung aller seiner Anlagen zu bringen und damit mehr und mehr zu einer für ihn selbst und für andere beglückenden Anwendung derselben zu befähigen, was freilich nur dann zu erreichen sei, wenn man Leib und Seele des Zöglings möglichst leicht und möglichst früh zum Gebrauche ihrer Kräfte bringe, ihn selbst aber immer bestimmter das Bewußtsein seiner Vollkommenheiten gewinnen und mit seiner Individualität im Zusammenhange des Lebens zu vollem Rechte gelangen lasse. Hierbei entsprach es ganz dem Entwicklungsgange der deutschen Bildung, daß man auch die nationalen Schranken des individuellen Lebens hinwegdachte und für gemeinsame Thätigkeit und Entwicklung das Ideal in einem doch nur scheinbar weitherzigen Kosmopolitismus erkannte.

Das von Rousseau ausgegangene neue Evangelium gab der ganzen Bewegung den entscheidenden Impuls. Es ist, so viel wir wissen, noch nicht eingehender dargestellt, welche Einwirkungen Rousseau auf Deutschland nach verschiedenen Seiten ausgeübt hat, und doch würde eine solche Darstellung außerordentlich belehrend sein. Wir erinnern hier zunächst an die tiefwirkenden Anregungen, welche die erregbare Jugend von ihm erhielt, und was er (nach Gervinus Bd. V, a. E.) für Klinger war, das wurde er für viele: der Liebling ihrer Seele, ihr Lehrer in ihrer empfänglichsten Zeit, und wie sein Emil ihnen als das erste Buch des Jahrhunderts galt, so waren sie geneigt, alle seine Schriften „als Inschriften am Tempel der Natur“ anzusehen, den er, ihr Priester, dem Menschengeschlechte wieder geöffnet habe, und gern bekannten sie sich dann auch zu Rousseaus Satze, daß alles gut sei, was aus den Händen der Natur komme, während alles unter den Händen der Menschen entarte. (Vgl. über Wielands Verhältnis zu Rousseau Löbell: Die Entwicklung der deutschen Poesie II, 204 ff. u. 252 ff.) Es fehlte freilich dann andererseits nicht an solchen, die seinen Ueberschwänglichkeiten eine ruhig prüfende Besonnenheit entgegenstellten und namentlich auch (wie Möser und Jerusalem) die positive Religion ihm gegenüber vertraten (Schlosser, Geschichte des 18. Jahrhunderts II, 525 ff. n. A.), oder (wie Herder in seiner Schrift über den Ursprung der Sprache) seine Paradoxa über den Naturzustand des Menschen und die Nachtheile einer fortschreitenden Cultur bestritten; aber der einmal erregte Enthusiasmus überwog, und Basedows neologische Declamationen wirkten weiter, als die Ausführungen des klaren und milden Feder.

Da stehen wir plötzlich vor dem eifrigsten Apostel des neuen Evangeliums in Deutschland, der, was er zuerst als Theolog versucht hatte, später mit gesteigerter

Zuversicht als Pädagog zu erreichen strebte: Umgestaltung und Erneuerung aller Bildungsverhältnisse nach Rousseaus Ideen. Wie verschieden nun auch die Urtheile über Basedow sein mögen, Eins werden alle anerkennen müßen, daß ihm, der eben doch mit seiner ganzen Persönlichkeit für die von ihm ergriffene Sache eintrat, eine mächtig anregende Kraft eigen gewesen, die, obwohl nicht selten mit Ungestüm sich äußernd und mit Hast vorwärtsdrängend, doch nicht ohne das Geleit berechnender Klugheit war und selbst den höchsten Kreisen in merkwürdiger Weise imponirte. Gewiß erscheinen auch die mannigfachen Versuche der zunächst vorausgegangenen Zeit, in einem verwandten Geiste Reformen zumal in den Schulen herbeizuführen, bei jeder Vergleichung mit dem, was er unternommen, als schwächlich, dürftig und beschränkt (vgl. z. B. über das von dem Rector Miller in Helmstädt [1750—54] Eingeleitete Knoch, Geschichte des Schulwesens in Helmstädt II, 22 ff.). Aber man darf vielleicht auch sagen, daß Basedow in einer Beziehung selbst über Rousseau zu stellen ist, weil er entschlossen die Hand ans Werk gelegt und die praktische Ausführung seiner Ideen bis ins Kleine sich zur Aufgabe gemacht hat.

Wir haben Basedows persönliche Erlebnisse und Unternehmungen nach dem, was der ihm gewidmete Artikel darbietet, an dieser Stelle nur noch insofern zu berücksichtigen, als es der Zweck dieser allgemeineren, umfassenderen Darstellung verlangt. Daß er, dem seine früheren theils philosophischen, theils theologischen Schriften mehr Gegner als Freunde erworben hatten, sofort in den weitesten Kreisen Anklang und Zustimmung fand, als er jene umfassende Reform des Erziehungswesens ankündigte, kann nach dem oben Gesagten nicht überraschen. Das Bedürfnis war vorhanden und bei auffälligem Mangel an rechten Förderern der Sache mußte ein Mann, der mit so lauter Stimme sich vernehmen ließ und mit so unbeschränktem Selbstvertrauen die Ausführung seiner Vorschläge unternahm, der lebhaftesten Theilnahme gewiß sein können. Es lag ja auch ein wunderbarer Reiz darin, daß dieser Reformer die große Sache als eine um ihrer selbst willen zu behandelnde, aus jedem Abhängigkeitsverhältnisse herauszuhebende hinstellte und dafür nun, wie noch keiner gethan, Fürsten und Völker, alle Freunde der Jugend, der Aufklärung, der Menschheit in Anspruch nahm, wobei er zugleich in rascher Folge Schriften in die Welt aussandte, die eine zusammenhängende und consequente Ausführung erwarten ließen. Der „Vorstellung an Menschenfreunde" folgte 1770 das „Methodenbuch an Väter und Mütter der Familien und Völker," das schnell neue Auflagen erlebte und die Allgem. deutsche Bibliothek (XIV, 118) zu dem Urtheile veranlaßte: „Wir kennen kein Buch von der Erziehung, in welchem so viel deutliche und genau bestimmte Regeln zusammengedrängt wären, als in diesem, und glauben zuversichtlich, daß Kenner künftig zu Locken und Rousseau Basedown als den dritten Mann stellen werden;" aus diesem Buche abgezweigt erschien bereits 1771 sein „Agathokrator," eine Anleitung zur Prinzenerziehung, und daneben, noch in demselben Jahre, sein „Kleines Buch für Kinder aller Stände" und sein „Kleines Buch für Eltern und Lehrer aller Stände." Sein unter großen Verheißungen verkündigtes Hauptbuch aber, das Elementarwerk, hatte er noch 1770 auf besondere Weise wieder eingeleitet durch die Schrift: „Vorschlag und Nachricht von bevorstehender Verbesserung des Schulwesens durch das Elementarwerk, durch Schulcabinette, Educationshandlung, ein elementarisches Institut" (Altona u. Bremen, 76 S. 8.), wornach in Aussicht genommen war, eine nach Umständen an mehreren Orten zugleich zu errichtende Handlung, die außer andern zum Zeichnen, Schreiben &c. erforderlichen und noch einiger Verbesserung fähigen Hülfsmitteln namentlich Schulcabinette liefern sollte, d. h. Sammlungen von allerhand Naturalien und Kunstsachen, wie sie Kinderfreunde auch wohl mit allerhand lehrreichen und unschädlichen Spielsachen würde versorgen können; das Elementarinstitut war als eine unter Basedows Aufsicht zu stellende Anstalt für Lehrerbildung beschrieben. Nachdem sich dann in Dessau für Basedow die Möglichkeit zur Begründung des ersten Philanthropins dar-

geboten hatte und dazu auch das mit Sehnsucht erwartete „Elementarwerk“ erschienen war (1774), schloß hieran wieder 1776 das „philanthropische Archiv“ sich an, das für die erste Geschichte der Dessauischen Anstalt von großer Wichtigkeit ist. Ihm folgten 1777 „pädagogische Unterhandlungen,“ von Basedow, Campe und Wolke gemeinschaftlich begonnen, und diesen wieder 1780—84 das „pädagogische Journal und Lesebuch.“ Vgl. Allg. Deutsche Bibliothek XXXV, 272 ff.

Wir lernen nun auch den Mann aus diesen Schriften vollständig kennen und begreifen dabei den raschen Erfolg und das rasche Zusammensinken seiner Unternehmung gleich gut. Zur Charakteristik hier nur Folgendes. Im ersten Stück des Phil. Archivs, das noch vor dem vielbesprochenen Examen vom 13.—15. Mai 1776 in die Oeffentlichkeit kam, hat B., von dem demüthigen A. H. Francke in auffallender Weise sich unterscheidend, Großes verheißen. „Die Wirkungen der philanthrop. Lehrart und Erziehung, welche schon geschaut werden können, zeigen, daß das wahr sei, was wir versprechen. Im Erzählen, und wenn man die Mittel nicht sieht, sind sie unglaublich. Alles ist bei uns so vergnügt, daß niemand nach Hause, auch nicht zu gewöhnlichen vier Gerichten oder zu Carrossen und Gärten sich zurückwünscht. An 15 ist, innerhalb eines Jahres nur selten, Nothwendigkeit einiger Strafe vorgefallen. Die Jugend lernt, ohne viel zu sitzen, bei mancherlei Abwechselung und Bewegung, mehr außer als in den Lehrstunden. Von der Methode können wir (Gott weiß es, mit Aufrichtigkeit und Ueberlegung) Folgendes sagen. Wenn wir erst alle Hülfsmittel und Einrichtungen haben werden, so wird ein zwölfjähriger Knabe, der an Sitten nicht zu sehr verdorben gesendet wird und von mittelmäßiger Fähigkeit ist, wenn er nur die Lesekunst und Schreibkunst in der Muttersprache, sonst nichts, mitbringt, bei uns ohne Zwang und Unlust in vier Jahren, in aller Betrachtung, einer der tüchtigsten Bürger auf einer Universität, um in den höheren Facultäten zu studiren.“ — Für solche Verheißungen schien nun freilich in demjenigen, was dasselbe Heft von der Verbrüderung der ersten Viermänner (Basedow, Wolke, Simon und Schweighäuser) sagte, eine gewiße Bürgschaft zu liegen. Denn diese haben sich verbunden, 1) dem Schulwesen sich gänzlich zu widmen, so lange sie nothwendiges Brod und friedliches Leben dabei haben können, und ohne die größte Noth im ganzen Leben mit nichts anderem sich zu beschäftigen, als mit Handlungen, wodurch die höchstnöthige Verbesserung des Schulwesens befördert werden kann; 2) im Falle der Verheirathung solche Ehefreundinnen zu wählen, welche das große Werk durch Mitarbeit, Aufsicht und Beispiel befördern können; 3) die Kinder aller Verbrüderten von beiderlei Geschlecht, wenn sie Fähigkeit dazu zeigen, zum Zwecke ihrer Väter zu erziehen und von Geburt an nach dem Rathe der Brüderschaft philanthropinisch zu behandeln; 4) alle Geschäfte zum Besten der Anstalt treulich zu besorgen; 5) einander Brudertreue und Bruderhülfe bei jeder Krankheit, Noth und Verlegenheit so lange, als sie mit einander für das philanthropinische Wesen nach einerlei Plan arbeiten werden, zu beweisen; 6) ihre Brüderschaft nach Umständen zu erweitern und mit andern Philanthropinen, wie mit dem zu Marschlins, in Gemeinschaft zu treten. — Was bei solchen Arbeiten erreicht werden könne, schien das Examen der Maitage 1776 in völlig überzeugender Weise darzuthun, und das zweite Stück des phil. Archivs hat darüber ausführlichen Bericht erstattet. Vgl. K. von Raumer, Geschichte der Pädagogik Bd. 2. Aber schon im dritten Stück, nachdem B. die Leitung der Anstalt an Campe abgetreten hatte, schildert er die bittere Verlegenheit, in welcher das Institut sich befinde, und kann auch nur von einstweiliger Sicherstellung unter dem neuen Curator reden, über den er indes sehr anerkennend sich ausspricht.

Indem wir darauf verzichten, den wunderlichen Mann in seiner spätern Thätigkeit zu begleiten, versuchen wir es zunächst, die Grundgedanken der philanthropinischen Reform in möglichster Kürze darzulegen. Wir werden dabei durchweg von der Voraussetzung ausgehen dürfen, daß B. gerade in den Grundgedanken

nicht original ist, sondern an Rousseau sich anschließt; aber es wird doch auch anzuerkennen sein, daß er, indem er die Ideen, welche ihn ergriffen hatten, rasch zu verwirklichen strebte, im einzelnen mannigfach zu eigenthümlicher Auffassung der leitenden Gedanken gekommen ist. Uebrigens dürfen wir bei dieser Uebersicht neben B. wohl auch auf andere Männer derselben Richtung Rücksicht nehmen, und geradezu nothwendig erscheint es, dasjenige mit einzuschließen, was Bahrdt in seinem „philanthrop. Erziehungsplan" (vgl. Bd. I, 420) zusammengefaßt hat.

Im Gegensatze zu einer Praxis, welche immer wieder für besondere Stände und Berufe vorbereitete und das Allgemeinste und Höchste entweder der Kirche oder individuellen Einflüssen überlassen zu dürfen glaubte, stellten die Philanthropinisten Menschenbildung als Ziel auf, Vorbereitung zu einem gemeinnützigen, patriotischen und glückseligen Leben, — was Bahrdt auch so ausgedrückt hat: „Unser erster, nächster, wichtigster Zweck ist, fröhliche Menschen zu machen; dies der Mittelpunct, in welchem alle vernünftigen Erziehungsregeln zusammenlaufen, dies die Grundlage, auf welcher das Gebäude der menschlichen Glückseligkeit erbaut werden muß, wenn es fest und dauerhaft werden soll." Daß dieser Hauptzweck nach der Verschiedenheit der äußeren Verhältnisse wie nach der Verschiedenheit der Geschlechter ꝛc. doch mannigfache Modificationen erfahren müße, wurde dabei natürlich nicht verkannt. — Als weiterer Grundsatz ergab sich wie von selbst: die Erziehung muß den ganzen Menschen berücksichtigen, und zwar so, daß sie ihr Werk mit der Geburt des Kindes anfängt und den Zögling in festem Stufengange emporleitet, fortwährend aber Leib und Geist mit gleicher Sorgfalt behandelt; denn „ein gesunder, fester, starker, gelenksamer und gegen die äußern Eindrücke verwahrter Körper ist die Grundlage der irdischen Glückseligkeit, von ihr hängt die Heiterkeit des Geistes, der Genuß aller Güter und Freuden des Lebens und die Abwartung aller unsrer Geschäfte ab."

Der Ausführung im einzelnen näher tretend, faßte man die sittliche Bildung, wie sehr man auch einem harmlosen Eudämonismus huldigte, mit Sorgfalt ins Auge, und Basedow selbst war geneigt, der sittlichen Erziehung den Vorrang vor dem Unterrichte zuzugestehen, wie er bei jener auch wieder nicht die Belehrung, sondern die Uebung für die Hauptsache erklärte und nicht Vernünfteln über Gutes und Böses, Recht und Unrecht, sondern Gehorsam verlangte. Weil aber der Philanthropinismus doch von der Ansicht geleitet wurde, daß der Mensch von Natur gut sei, so erschien eine frühzeitige Gewöhnung zum Guten durch freundliche Mittel verhältnismäßig leicht, — Gewöhnung an Mäßigung der sinnlichen Triebe, an Beherrschung widerwärtiger Empfindungen, an Ertragung von Beschwerden, nicht minder an Reinlichkeit, Ordnung und Fleiß, an Schamhaftigkeit und Ehrliebe, an Verträglichkeit und Aufrichtigkeit, an Dienstfertigkeit und Wohlthätigkeit; dabei galt überall Belohnung und Aufmunterung für wirksamer als Strafe und Demüthigung, weshalb dann auch eine seltsame Mannigfaltigkeit von Belohnungen ausgeklügelt worden ist; vom Zwange war die Meinung, daß er die Kinder meist schlechter mache. Aber directe Belehrung sollte bei der sittlichen Bildung doch nicht ausgeschlossen sein, und in manchen Beziehungen gieng solche Belehrung offenbar zu weit, z. B. bei Behandlung der geschlechtlichen Verhältnisse, obwohl man auch wieder Bibelauszüge und gereinigte Chrestomathien zur Schonung der Schamhaftigkeit für nothwendig hielt. Bahrdt scheint dem behütenden Verfahren bei der sittlichen Bildung der Kinder eine besondere Wichtigkeit beigelegt zu haben. Er empfahl daher zur Erhaltung der jugendlichen Unschuld Fernhalten der Zöglinge von allem Umgange mit Bedienten, Ausschließung unsittlicher Bücher, Verwahrung selbst vor gebesserten Bösewichtern, Züchtigkeit in der Conversation, Abschneidung aller Gelegenheit zum Ausüben des Bösen, ja sogar zur Berathschlagung darüber. Theorie glaubte er nicht entbehren zu können; aber er hielt sie doch nicht für geeignet, tugendhafter zu machen, und für viel wichtiger erklärte er es, daß man Gefühle der Ehrfurcht und Liebe zu Gott recht oft

erwecke und in Thätigkeit setze, daß man daneben Tugend und Laster von den Anfängen ihrer Entwicklung an bildlich (in Kupfern), oder auch in Schauspielen, historischen Liedern, Beispielen aus der Geschichte veranschauliche, daß das eigene Vorbild des Lehrers das Gute empfehle; Strafen und Belohnungen sollten so eingerichtet werden, daß sie mehr als Zeichen des Misfallens am Bösen und des Wohlgefallens am Guten wirkten ꝛc.

Daß der Philanthropinismus für den Unterricht besonders Erleichterung und Veranschaulichung gefordert habe, ist auch denen bekannt, die ihn sonst nicht genauer kennen. Aber damit ist doch die Sache nicht erledigt. Der Philanthropinismus wollte, daß der Unterricht naturgemäß sei; damit aber verlangte er 1) Beschränkung des Mitzutheilenden auf das, was nach der schwächeren oder stärkeren Fassungs- und Verarbeitungskraft wirklich angeeignet werden kann; 2) Abstufung und Zusammenhang des Mitzutheilenden, so daß ein möglichst lückenloser Fortschritt vom Leichteren zum Schwereren sich ergiebt; 3) Einführung in Sachkenntnis mit Unterlassung des mechanischen Memorirens, namentlich bloßer Wörter, daher auch so viel als möglich Veranschaulichung durch Vorzeigung der Gegenstände selbst oder doch treuer Abbildungen; 4) Bedachtnahme darauf, daß alles Lernen mit Lust geschehe, wobei dann Aufmerksamkeit und Fleiß von selbst kommt und Zwang entbehrlich wird. Basedows Methodenbuch, z. Th. auch das wunderliche Allerlei seines Elementarwerks, zeigt die Anwendung dieser Grundsätze im einzelnen auf sehr belehrende Weise; in kurzer Fassung wesentlich dasselbe in Bahrdts philanthrop. Erziehungsplan. Hier heißt es z. B. über den Elementarunterricht, der durchaus Anschauungsunterricht sein sollte: „Wir bringen unseren Lehrlingen statt bloßer Worte, wie meist in den Schulen geschieht, Vorstellungen bei, und zwar sinnlich leichte, meist nur solche, die vermittelst des Anblicks erlangt werden, hinterher erst die sinnlich schwereren und ganz zuletzt die abstracten. Diese Erzeugung der Begriffe geschieht durch die sogenannten Commandirspiele, vermittelst deren wir ihnen alle möglichen Gegenstände, deren Erkenntnis einigermaßen interessant ist, vorführen. Wir machen mit den leichteren den Anfang und gehen stufenweise zu den schwereren fort. Wir zeigen ihnen Wiesen, Gärten, Felder, Weinberge, Häuser, Mühlen, wir führen sie in die Werkstätte der Handwerker, in die Maschinenkammer, in die Kunstkammer, auf die Anatomie, in das Zimmer, wo Instrumente zur Experimentalphysik verwahrt werden ꝛc. Bei der ersten Beschauung belehren wir sie über Gebrauch und Nutzen, bei der zweiten über Materie, Form, Theile, Ordnung, Kunst, Schönheit ꝛc. Alles, was sie in der Natur gesehen haben, lassen wir sie bald darauf in Kupfern und Modellen wiederfinden. Und damit die Bilder lebhaft und bleibend werden, so machen wir die Zeichenübungen zu den allerersten Uebungen des Philanthropins. Ehe das Kind schreibt, muß es schon zeichnen. Wir lassen sie leichte Umrisse von allen den Dingen entwerfen, die sie mit ihren Augen schon im Originale gesehen haben.“ Nachdem so die Aufmerksamkeit erweckt worden, soll der Beobachtungsgeist gebildet werden durch Einführung in die Naturgeschichte und die Historie. Da sollen die Zöglinge aber auch handeln, statt bloß zu sehn: sie sollen Steine, Kräuter, Insecten sammeln, sie sollen zergliedern und in Wasser auflösen, brütende und einspinnende Thiere beobachten ꝛc. Dann bildet sich in ihnen unvermerkt die Beurtheilungskraft, sie lernen über beobachtete Dinge „räsonniren,“ von einzelnen Erfahrungen auf allgemeine Sätze folgern, moralische „Penseen“ finden. Vgl. Salzmanns Anweisung zur Uebung der Sinne und der Beobachtungsgabe in seinem „Ameisenbüchlein.“ Für die Historie wird verlangt, daß der Lehrer den Zöglingen zuerst eine nach der Zeitordnung gemachte Sammlung der wichtigsten Begebenheiten vorlege und diese dann mit der möglichsten Lebhaftigkeit „malerisch“ erzähle, so daß er ihre Einbildungskraft ganz in den Gesichtskreis des Ereignisses hineinleite, als ob sie sähen und hörten, was da geschehen und geredet worden; der Erzählung müße ein historisch-sokratisches Examen folgen, welches Räson-

nement über die Geschichte erzeuge. Weitergehend erklärt dann der Verfasser: „Ist nun die Seele mit dieser Menge von Bildern, Notionen und isolirten Reflexionen gehörig angefüllt, sind daneben ihre natürlichen Gefühle erweckt, fixirt und in die beste Richtung geleitet, dann hat sie Data genug, um durch Vergleichungen und Folgerungen auf höhere Kenntnisse in Religion, Mathematik rc. geführt zu werden, eine Laufbahn, auf welcher die Beurtheilungskraft mit jedem Tage höher steigt, bis endlich die edelste Kraft der Seele, die Ueberschauungskraft, sich entwickelt."

In Bezug auf den Sprachunterricht widerrieth Basedow, die Kinder vor dem Ende des 6. Jahres mit einer fremden oder todten Sprache zu beschäftigen; dann aber sollte die Zeit so eingetheilt werden, daß das Kind zweimal so viel in der französischen Sprache höre, lese und spreche, als in der deutschen; bis zum Ende des 12. Jahres sollte hierauf der Sachunterricht in der lateinischen Sprache die Hälfte der Zeit besetzen, worauf bis ins 15. Jahr jede der drei Sprachen gleiches Recht erhalten sollte. Die Grammatik blieb für die Jahre aufgespart, wo die Fähigkeit sich gebildet hat, die allgemeinen Eigenschaften und Unterschiede der Dinge und die innern Vorgänge und Zustände außer dem Zusammenhange klar und bestimmt vorzustellen. Uebrigens sollte die Grammatik der Muttersprache den Anfang machen und von der Grammatik der fremden Sprachen überhaupt nur das in Regeln gefaßt werden, was von jener abwiche. So recht nach Comenius wollte auch Bahrdt den Elementarunterricht in den fremden Sprachen behandelt sehen. Das Vocabellernen wurde beseitigt; dafür die Einrichtung, daß die Kinder sehr früh die einzelnen Wörter bei Vorzeigung der Dinge in der Natur wie mannigfacher Kunstgegenstände, mit denen ein ganzes Zimmer angefüllt sein müßte, zu lernen hätten; dann erst das Lesen; hierauf Einübung durch vielerlei Sprachspiele rc. Vgl. die ausführliche Abhandlung von Trapp über den Unterricht in Sprachen, in Campes Allgem. Revision des gesammten Schul- und Erziehungswesens XI.

Beim Unterricht im Rechnen und in der Geometrie, sowie in den Realien, scheint die Praxis der Philanthropinisten z. Th. eine sehr tüchtige gewesen zu sein; aber selbst in Campes vielumfassendem Revisionswerke findet sich für die Methodik dieser Fächer kaum etwas anderes, als was die darin aufgenommenen Werke von Locke und Rousseau darbieten. Was Basedow im dritten Bande seines Elementarwerks für geographischen und historischen Unterricht vorschreibt, ist durchaus werthlos.

Für den Religionsunterricht charakterisirt sich der Philanthropinismus durch das Hinwegstreben vom positiven Christenthume und die mit einer gewißen Harmlosigkeit ausgesprochene Vorliebe für eine allgemeine Religion. Daher nun auch die Forderung, daß die Religion anfänglich in größter Einfalt und ohne alle Rücksicht auf Secten und Parteien gelehrt, der Kirchenglaube späteren Jahren vorbehalten werde. Was so das Erste wird, das ist für den Philanthropinismus eben auch die allen Völkern und Zeiten wesentlich gleiche Erkenntnis des Allvaters und Verehrung desselben durch Rechtthun, wobei immer auch vorausgesetzt wird, daß der Mensch von Natur gut sei und dem Guten aus innerem Bedürfnis zugewandt. Im einzelnen wird dann gefordert: die Kinder sollen keine Worte und Sätze lernen, mit denen sie keine oder falsche Begriffe verbinden würden; sobald sie aber die elementaren Anschauungen und Vorstellungen gewonnen haben, darf man auch wieder nicht zögern, die Hauptwahrheiten ihnen nahe zu bringen, und auch dadurch sich nicht stören lassen, daß Kinder die ihnen dargebotenen Lehren nicht in ihrer ganzen Bedeutung und Fülle erfassen können. Es war folgerichtig, wenn man gegen alles Beten in Formeln sich erklärte, wofür den Kindern das Verständnis oder die rechte Empfindung fehlt. Wie man in den Philanthropinen das religiöse Gefühl durch liturgische Einrichtungen zu wecken und zu nähern suchte, darüber s. K. v. Raumer Bd. 2. Unter allem, was im Kreise der Philanthropinisten für Religionsunterricht geschehen ist, dürfte das Beachtenswertheste dasjenige sein, was Salzmann in drei unter sich zusammen-

hängenden, ein Ganzes bildenden Schriften dargestellt hat: „Erster Unterricht in der Sittenlehre für Kinder von 8—10 Jahren," — „Heinrich Gottschalk, oder erster Unterricht in der Religion für Kinder von 10—12 Jahren," — „Unterricht in der christlichen Religion." Vgl. d. Art. Salzmann.

Wenn man die hier zusammengestellten pädagogischen Grundsätze der Philanthropinisten überblickt, so wird man allerdings neben sehr einseitigen Gedanken auch fruchtbare Wahrheiten erkennen, die eben als solche auch ihre Geltung behauptet haben; aber die so vielseitige und so lebhafte Unterstützung der Reform wird man weniger aus dem Werthe des Aufgestellten, als aus dem überall regen Bedürfnis nach Reform, dem jeder kräftige Anfang willkommen war, zu erklären haben. Es gehört mit zu unserer Aufgabe, diese Unterstützung etwas genauer zu bezeichnen.

Daß nun Basedow, als er mit seiner „Vorstellung an Menschenfreunde" hervortrat, weit umher in Europa bei Fürsten und Staatsmännern, bei Regierungsbehörden, Freimaurerlogen und Akademien, bei ausgezeichneten Philosophen und unbefangenen Schulmännern, bei Menschen der verschiedensten Stände nicht bloß Aufmerksamkeit erregte, sondern wirksame Unterstützung fand, wird immer als eine hocherfreuliche Thatsache gelten müßen. Katharina II. von Rußland und ihr Sohn, der Großfürst Paul, Christian VII. von Dänemark, der Erbprinz von Braunschweig und der Fürst von Anhalt-Dessau, der Stand zu Basel und der Abt von Maria Einsiedeln kamen den Bitten Basedows entgegen; in welcher Ausdehnung dann Leopold Friedrich Franz von Dessau, wie in Erinnerung an das, was einst Ludwig von Anhalt-Köthen für Ratich gethan, die Durchführung der Reform beförderte, haben wir hier nur zu berühren. Warme Theilnahme wandte auch in Preußen den neuen Ideen sich zu. Der treffliche Minister Friedrichs d. Gr., Freiherr von Zedlitz, knüpfte große Hoffnungen an Basedows Unternehmen und versuchte die Reform besonders auch dadurch zu unterstützen, daß er Trapp als Professor der Pädagogik nach Halle berief und ihm hier zugleich die Leitung des Erziehungsinstituts übertrug, welches eine Pflanzschule methodisch gebildeter Lehrer werden sollte. Vgl. Trendelenburg Friedrich der Gr. und sein Staatsminister Frhr. von Zedlitz (Berlin 1859) 18 ff. Ueber die Förderungen, welche Ernst II. von Sachsen-Gotha dem Unternehmen Salzmanns angedeihen ließ, wird an einem andern Orte zu sprechen sein.

Aber auch Männer von großer wissenschaftlicher Auctorität erklärten sich mit Entschiedenheit für die Sache: Kant, Euler, Lessing, Iselin; der treffliche Rector Stroth in Quedlinburg legte ein freundlich anerkennendes Zeugnis für das Dessauer Philanthropin ab, und die Freunde dieser Anstalt freuten sich desselben um so mehr, als Stroth eher Gründe zur Bestreitung gehabt hätte.*) Beachtenswerth ist immer auch, daß der späterhin zu so segensreicher Wirksamkeit gelangte Pfarrer Oberlin im Steinthal gleich anfangs mit Lebhaftigkeit zu Gunsten Basedows sich aussprach. Mit besonderem Eifer aber ergriff und vertrat die Sache die Allgemeine deutsche Bibliothek, deren günstige Urtheile gewiß viele für die neue Pädagogik gewonnen haben. So schreibt z. B. noch 1776 ein Zeuge der bekannten Mai-Prüfung (XXIX, 543 f.): „Das Basedow'sche Unternehmen, welches anfänglich vielen einem leichten Federballe, der von müßigen Buben hin- und hergeworfen wird, zu gleichen schien, schwillt gleich einem großen Schneeballen, zur großen Befremdung vieler engen Köpfe, in welchen die Idee einer nach und nach zu bewerkstelligenden Menschenverbesserung keinen Raum fand, von Monat zu Monat zu einem so großen Umfange an, daß schon

*) Ueber Kant und Euler s. K. v. Raumer a. a. O. Vgl. außerdem Reicke Kant und Basedow, im Deutschen Museum von Prutz 1862, Nr. 10. Lessings Ansichten in seinen Werken X, 259. Iselin übernahm die Vertheidigung der Philanthropine in den Ephemeriden der Menschheit, St. 1. Stroth schrieb: Bezeugung der Wahrheit von der öffentlichen Untersuchung des Philanthropinum in Dessau am 13., 14. u. 15. Mai. Quedlinburg 1776.

jetzt die Augen von ganz Deutschland darauf gerichtet sind." (Es folgt dann eine ziemlich ausgeführte Apologie.)

In dem Hinstreben des Philanthropinismus auf eine allgemeine Religion lag wohl auch der Grund, daß die Freimaurer demselben sich freundlich und förderlich zeigten. Daher bekamen manche Bildungsanstalten, welche durch Freimaurerlogen begründet wurden, auch ohne directeren Zusammenhang mit den Philanthropinisten, eine den Bestrebungen derselben entsprechende Einrichtung. Bedeutsam in dieser Beziehung ist die erste Entwicklung des im J. 1775 von der Loge in Meiningen errichteten Schullehrerseminars. S. Radefeld, Beiträge zur Geschichte des Seminarwesens in unserm Vaterlande. Abth. 1. Hildburghausen 1855. Daneben kann es immer noch überraschen, daß eben damals auch im katholischen Deutschland, wo freilich die Auflösung des jesuitischen Unterrichtswesens eine große Rathlosigkeit in Bezug auf den zu schaffenden Ersatz zur Folge gehabt hatte, lebhaftere Sympathien für den Philanthropinismus rege wurden; doch scheinen diese, wie groß in jener Zeit auch die Abschwächung der confessionellen Gegensätze war, nirgends zu nachhaltigeren Bestrebungen für praktische Anwendung der neuen Lehre geführt zu haben.

Die wirksamste Empfehlung des Philanthropinismus lag unstreitig in der Tüchtigkeit der Männer, die entweder unmittelbar an Basedow als Mitarbeiter sich anschlossen oder dann in Kreisen, die sie selber sich gezogen, seinen Ideen Eingang und Ausführung sicherten. Hatte Basedow selbst, wie in wesentlich unabhängiger Stellung zu derselben Zeit auch Bahrdt, neben der Fähigkeit, für die Neuerung Theilnahme zu erwecken, weder die Geschicklichkeit gehabt, die entschlossen aufgefaßten Ideen klar und sicher zu entwickeln und zu vertheidigen, noch die Ruhe und Geduld, unter den unvermeidlichen Schwierigkeiten auszuharren, so waren andere zu beidem vollkommen geeignet, und ihnen besonders ist es zu danken, daß der Philanthropinismus, anstatt nach kurzer Frist in vollständigen Miscredit zu fallen, für gewiße Kreise längere Zeit in größerer Geltung sich erhielt und in der Entwicklung der neueren Pädagogik überhaupt auf mancherlei Art wohlthätig fortwirkte. Ueber die einzelnen Förderer und Fortbildner desselben sprechen wir weiter unten.

Aber die Schwächen und Irrthümer des Philanthropinismus, namentlich in seiner ersten Aufstellung, waren auffallend genug, und Wunder nehmen kann es uns nicht, daß die Widersacher der Reform sehr zahlreich waren. Allerdings sahen sich die Vertreter des Alten in etwas mislicher Lage. Die Gelehrtenschulen zumal waren doch, auch in Sachsen und Württemberg, bei ihrem Festhalten am Hergebrachten, bei dem trägen Mechanismus ihres Unterrichts, bei ihrer Abgeschlossenheit von den großen geistigen Bewegungen der Zeit, nach und nach in einen Zustand gerathen, daß in ihren redlichsten Pflegern Bedenken rege werden konnten. Selbst in den sächsischen Fürstenschulen schienen die Traditionen einer großen Vergangenheit ihre bildende Kraft verloren zu haben. (Vgl. über den damaligen Zustand der Schulpforte Prutz im historischen Taschenbuch 1850. 626 f.) Den Schülern solcher Anstalten aber konnte der Rath beachtenswerth erscheinen, den Herder in die Worte gefaßt hat:

Lerne die Lehren der Schule; doch gleich der Leukothea Binde,
Bist Du am Ufer, so wirf sie in die Wellen zurück.

Was hatten nun die Vertheidiger des Alten vor den Herolden und Bewunderern der neuen Lehre geltend zu machen? Im Grunde war ihnen doch auch wieder durch die Einseitigkeiten der ersten Philanthropinisten gerade in dem, was die alten Schulen vorzugsweise trieben, der Kampf erleichtert. Denn sicherlich gehört die philanthropinische Behandlung des Sprachunterrichts, besonders aber des Unterrichts in den alten Sprachen, zu den erheblichsten Mängeln ihrer Lehre und Praxis; und nahe lag da freilich die Möglichkeit, diese Mängel aufzufinden und die nachtheiligen Folgen für alle wahre Geistesbildung nachzuweisen, wobei dann um so zuversichtlicher der höhere Werth der alten Unterrichtsweise unter Berufung auf die Resultate der letzten Jahrhunderte als

unbestreitbar hingestellt werden konnten. In solcher Weise ist nun schon 1774 J. T. Krebs, Rector der Fürstenschule in Grimma, aufgetreten, mit seiner Vannus critica in inanes paleas operis elementarii Basedovii, die dann freilich in der Allgem. Deutschen Bibliothek (XXXI, 577) eine sehr herbe Beurtheilung erfahren hat. J. A. Ernesti hat sich nur beiläufig ausgesprochen, aber auch mit großem Nachdruck, z. B. in einem Programme vom J. 1776 de emendatione scholarum per Lutherum;*) und nach dem, was kurz zuvor unter seiner tief eingreifenden Mitwirkung für die Gelehrtenschulen Kursachsens geschehen war, hatte gerade er den Neuerern gegenüber ein wohlbegründetes Recht (s. d. Art. Ernesti). Im J. 1777 folgte von dem Rector K. H. Sintenis in Torgau Castigatio critica elementorum barbariae Basedovianae (Lips.). Mit Heftigkeit hat dann auch Ernestis zweiter Nachfolger an der Thomasschule in Leipzig, J. F. Fischer, sein Votum über die pägagogischen Neuerungen in einigen Schulreden abgegeben; es sind Oratiunculae V, quibus disciplina scholarum publicarum antiqua cum nova ludorum privatorum nostrae aetatis disciplina confertur, Lips. 1787, also in demselben Jahre erschienen, in welchem der 7. Band des Campe'schen Revisionswerks eine den strengen Philologen gewiß sehr anstößige Abhandlung Trapps in die Oeffentlichkeit brachte: „Ueber das Studium der alten classischen Schriftsteller und ihrer Sprachen, in pädagogischer Hinsicht". Vgl. Stallbaum, Die Thomasschule in Leipzig (1839) 80—89. — Die Schulmänner im Süden Deutschlands, wo ohnehin die durch den Philanthropinismus hervorgerufene Bewegung eine ziemlich beschränkte geblieben ist, haben auch in Schriften an den Verhandlungen über denselben nicht lebhafter theilgenommen. Wir selbst wissen nur von zwei Programmen des Rectors Schlegel in Heilbronn aus dem J. 1770: Freimüthige Anmerkungen über die Basedow'sche Schulreform.

Daß die Theologen den Bestrebungen der Philanthropinisten mit Besorgnis und Widerwillen zusahen, ist begreiflich. Vergeblich aber sucht man eine tiefer eingehende theologische Bestreitung. Wirkungslos blieben unstreitig die Lamentationen derer, welche in dieser Neuerung eine Strafe von Gott über ein sorgloses und undankbares Geschlecht erkannten, dem das theure Gotteswort gleichgültig geworden und nun die Gefahr nahe gekommen, es gänzlich zu verlieren. (Ueber ein Beispiel dieser Art s. Allgem. Deutsche Bibliothek XXXI, 578 f.) Wir dürfen annehmen, daß wegen der Heftigkeit des Angriffs auch dasjenige, was Schlözer in seiner Vorrede zur Uebersetzung des Essai d'éducation nationale von de la Chalotais (1771) über die Unbrauchbarkeit und Schädlichkeit der Basedowschen Erziehungsprojecte gesagt hatte, nicht die volle Wirkung gewann; der herbe Tadel, den er gegen die Allgem. Deutsche Bibliothek wegen ihrer Sympathie für Basedow erhoben hatte, ist von derselben in einer sehr lebhaften Entgegnung zurückgewiesen worden (XV, 344 f.). Sehr bemerkenswerth ist nun freilich bei aller Härte das Urtheil Jacobis: „Die Ankündigung einer neuen Heilsordnung des Unterrichts und der Erziehung hat auf mich einen solchen Eindruck gemacht, daß ich nichts sehnlicher wünsche, als daß Menschen edlerer Gattung diesem häßlichen Unternehmen in den Weg treten. Für den Geschmack unserer Zeiten — was jene Leute das Bedürfnis unserer Zeiten nennen — wird von so vielen Seiten her gesorgt, daß beinahe zu fürchten steht, sie bringen die Präliminarien zu einem Frieden des Teufels zusammen und erklettern so den Gipfel ihrer Weisheit. Aber vielleicht ist es Weg der Vorsehung, durch dies alles die unter Wahn und Dünkel fast erloschene Erkenntnis neu und heller wieder offenbar zu machen: daß Gottes Bild im Menschen — der positivste Unterricht, der sich denken läßt — die einzige Quelle aller Einsicht des Wahren,

*) Caveamus, heißt es hier S. X, ne vel ipsi vel alii, imprimis parentes puerorum, fallacibus scholarum realium, Philanthropinorum (immo Misanthropinorum) nominibus decipiantur; quae fere a contemtu linguarum veterum et quaestus studio originem duxere; et omni modo resistamus iis, qui eas vel ipsi propter ignorantiam contemnunt, vel earum negligentiam reducere student. Ita nos dignos Lutheri discipulos et imitatores praestabimus et veterem tum patriae tum academiae gloriam tuebimur.

sowie aller Liebe des Guten sei. — Das zu allem Guten Richtungslose, Zug, Bild und sinnlichen Anlaß Versagende in unsern Tagen liegt wie ein Berg auf mir und drückt mich täglich bei dem Anblick meiner Kinder. Und das Einzige, was wir noch haben, Wissenschaften, und die Quelle der besten Wissenschaften, Philologie und Reste der Vorwelt, das soll nun auch noch weggeplaudert werden; Bahrdtsche Offenbarungen an die Stelle der göttlichen, philanthropinische Tugenden und Gefühle an die Stelle echt menschlicher gesetzt werden. Und den schalen, schleichenden, aufgeblasenen Quacksalber, der mit Pauken und Trommeten dieses vor sich her verkünden läßt, den sollte ich nicht an den Beinen aufhängen, wenn ich es vermag?“ Vgl. Gelzer, Die neuere deutsche National-Literatur II, 156 f. — Gelegentlich hat auch der feine Lichtenberg sehr bestimmt gegen den Philanthropinismus sich erklärt. Ihm schien es bedenklich, zu sehr an der Kinderzucht zu poliren; er meinte, wenn die Pädagogen es dahin bringen könnten, daß die Kinder sich ganz unter ihrem Einfluße bildeten, so würden wir keinen einzigen recht großen Mann mehr bekommen. Das philanthropinische Bestreben, den Kindern alles mit Liebe beizubringen, galt ihm als Verkehrtheit, da uns in dem höhern Leben, wenn wir älter werden, das wenigste zu gefallen geht und wir uns immer unter einen Plan demüthigen müßen, den wir nicht übersehen (Vermischte Schriften I, 227. II, 195). — Herder, dessen Reisetagebuch vom J. 1769 erkennen läßt, daß er damals eine der Basedowschen Bildungsweise verwandte Reform des ganzen Erziehungswesens in Aussicht nahm, hat später bekanntlich über den Philanthropinismus ein durchaus verwerfendes Urtheil gesprochen.

Nahe lag es, die Verirrungen des Philanthropinismus satirisch zu behandeln. Wie dies von Schummel im „Spitzbart“ geschehen ist, wird ein besonderer Artikel darstellen. Aber es mag gleich hier noch an die verkehrte Welt in Tiecks Phantasus erinnert werden, eine geistreiche Caricatur, an welcher der ausgezeichnete Schulmann Bernhardi (s. d. Art.), der doch kein einseitiger Philolog war, einen wesentlichen Antheil hatte.

Eine durchgreifende pädagogische Würdigung des Philanthropinismus ist erst mit Niethammers Schrift „Der Streit des Humanismus und Philanthropinismus“ (1808) erschienen, deren Verfasser zu der scharfen Spannung des Gegensatzes, die sie so bedeutsam gemacht hat, durch zahlreiche Thorheiten der früheren Pädagogik, nicht bloß der philanthropinischen, allerdings ein Recht hatte (s. d. Art. Niethammer); nur darf dabei nicht verkannt werden, daß die Art, wie er freie Menschenbildung und die für den Dienst des Lebens nothwendige Berufsbildung einander gegenüberstellt, jene aber mit der herkömmlichen Humanitätsbildung fast zusammenfallen läßt, auch wieder in schwere Irrthümer hineingeführt hat (vgl. Kübnast, Die Vereinigung der principiellen Gegensätze in unserem altclassischen Schulunterricht 13 f., 21 f.).

Die Gebrechen der Reform, welche nach ihrem Charakter und Verlauf hier darzustellen ist, haben im Vorstehenden so mannigfache Berücksichtigung finden müßen, daß wir jetzt nur noch wenige zusammenfassende und ergänzende Bemerkungen für nöthig halten. Wir wollen dabei auf Basedows und Bahrdts Charlatanerie, die doch bei dem erstern z. Th. wieder unter dem Einfluße eines ehrlichen Enthusiasmus stand, bei dem andern ein wenig gefährlicher, weil ziemlich unverhüllter Schwindel war, nicht sonderliches Gewicht legen. Aber dem Philanthropinismus überhaupt waren doch große Mängel eigenthümlich, die, obwohl in den Anfängen besonders stark hervorgetreten, doch auch bei den besonnenen Vertretern desselben mehr oder weniger stets wieder warnehmbar gewesen sind.

Da kommt nun zuerst die gutmüthig-oberflächliche Betrachtung der Menschennatur in Frage. Es ist aber klar, daß dabei ebenso wohl die tief begründete Macht des Bösen, als die höheren, idealen Bedürfnisse des Geistes verkannt worden sind. Man gieng von Voraussetzungen aus, die nicht bloß zu den anthropologischen Lehren der Kirche, sondern auch zu den Erfahrungen aller ernsten Beobachter des Menschenlebens

in schroffem Widerspruche standen. Man unterließ also, Factoren mit in Rechnung zu bringen, die gerade dann, wenn sie unbeachtet bleiben, die aufgestellten Berechnungen leicht in der unerfreulichsten Weise verwirren können. Wenn nun doch in gar manchen Fällen die Resultate in Uebereinstimmung mit jenen Voraussetzungen gewesen sind, so wird darin kein Beweis für die Richtigkeit derselben zu erkennen sein, sondern nur dies sich gezeigt haben, daß das individuelle Leben, wenn es unter Bildungsverhältnissen sich entwickeln kann, die ihm gerade besonders zusagen, manches Schlimme nicht hervortreten läßt, anderes ihm doch eigentlich Nothwendige entbehren lernt.

Es ergab sich so eine Verkennung der positiv-christlichen Wahrheit und der von der antiken Welt dargebotenen Bildungsmittel, und diese Abkehr von demjenigen, was bis dahin für alle höhere Jugendbildung die Hauptsache gewesen war, dieses Brechen mit der so lange festgehaltenen Lehrtradition sollte weitgehende Folgen haben, nicht bloß für den Philanthropinismus selbst, der auf neuen Fundamenten einen schwankenden Bau begann, sondern für die ganze Bildungsweise der folgenden Zeit, die durch ihn zumeist an den früheren Normen und Vorbildern irre ward. Dies braucht in Bezug auf die christliche Wahrheit gar nicht weiter erwiesen zu werden. Das Hinstreben auf allgemeine Religion führte in einen vagen Deismus hinein, der über die tiefsten Gebrechen und Leiden täuschte, die innersten Bedürfnisse unbefriedigt ließ und dem sittlichen Streben keine stärkeren Impulse geben konnte. Daß man den Zöglingen später doch von jenem Allgemeinen aus das Verständnis des den besondern kirchlichen Gemeinschaften Eigenthümlichen zu geben verhieß, war wohl ganz ehrlich gemeint; aber jeder Versuch dieser Art mußte doch eine sehr äußerliche Vermittelung bleiben. Und nun die Behandlung der alten Sprachen und Literaturen! Es unterliegt keinem Zweifel, daß der Philanthropinismus die in ihnen liegende Bildungskraft völlig verkannte und bei allem Bemühen, dem Studium derselben durch eine neue Methode neues Leben und Gedeihen zu geben, es in entschiedenen Nachtheil brachte. Basedow hatte keine Ahnung von dem, was dieses Studium sein und leisten kann, und wenn er demselben doch einen breitern Raum ließ, so haben ihn dazu vorzugsweise die äußerlichen Rücksichten auf die noch fortwirkenden allgemeinen Bildungsverhältnisse und den Charakter der wissenschaftlichen Studien überhaupt bestimmt. Was geschah nun? Indem man die alten Sprachen an den Dingen der Gegenwart übte und allein auf eine gewiße Routine in der Anwendung derselben hinstrebte, aber an Erfassung der eigenthümlichen Vorzüge jener Sprachen und an ein Eindringen in den Geist des Gelesenen oder an ein Verständnis der alten Welt kaum dachte, kam man in dieser Beziehung doch über den Standpunct der früheren Pädagogik nicht hinaus, ja man verzichtete auf Vortheile, welche diese durch energische Beschränkung auf weniges und vielseitige Bearbeitung des wenigen doch immer sich gesichert hatte. In der That macht dasjenige, was die Philanthropinisten über die Behandlung des Sprachunterrichts gesagt haben, fast durchweg einen unerfreulichen Eindruck, und geradezu widerwärtig sind die schwindelhaften Verheißungen, zu denen Bahrdt in seinem Erziehungsplane sich versteigt, der doch zur Empfehlung des neuen Verfahrens eben nur auf die Mannigfaltigkeit seiner Sprachspiele sich berufen kann. „Wir unseres Orts (heißt es dort) wünschten, daß diese Methode in der ganzen Welt, in allen Schulen aller Länder eingeführt würde. Es müßte dies für die menschliche Gesellschaft erstaunliche Vortheile bringen, Vortheile, die es gewiß der Mühe werth machten, daß alle Landesherrn sich vereinigten, unsern Vorschlag allgemein zu machen.“ Dann folgt ein wunderliches Gerede über diese Vortheile, welche für den materiellen und geistigen Verkehr der europäischen Völker sich ergeben müßten, wenn man es dahin bringen könnte, daß in allen Staaten neben der Muttersprache nur das Lateinische gelernt würde; diese Erlernung aber sei nach dem neuen Verfahren so leicht, daß der mittelmäßigste Schulmeister, der nicht viel mehr als lateinisch zu lesen verstehe, darnach lehren könne. Nun hat man freilich nächst den erwähnten

Sprachspielen für den ersten Unterricht vielfache Erleichterungen für die höheren Stufen ausgedacht: Ausgaben griechischer Schriftsteller ohne Accente, Handwörterbücher und Register, worin jede Verbalform erklärt war, erläuternde, aber oft irreleitende Uebersetzungen schwierigerer Stellen unter dem Texte ꝛc. *) Aber man kam schließlich auch hiermit zu dem Gefühle, daß man in Wahrheit wenig erreiche, und weil man doch ein so festes Vertrauen zu seiner Methode hatte, gelangte man zu dem Schluße, daß die alten Sprachen und Literaturen im Grunde keine rechte Bildungskraft mehr hätten und also durch wirksamere, praktischere Bildungsmittel ersetzt werden müßten. Da glaubte man sie wohl den Fachgelehrten überlassen zu dürfen, den andern aber Einführung in nützlichere Dinge schuldig zu sein.

Hieraus ergab sich dann ein weiteres Gebrechen: die einseitige Begünstigung der Realien und des oberflächlichen Viellernens, wobei nun freilich verkannt wurde, daß ein solches Umhertasten in Stoffen, die unter sich selbst wenig oder gar nicht zusammenhängen, der Natur des menschlichen Geistes durchaus widerstreitet. Man hat daher nicht mit Unrecht behauptet, daß diese Praxis schlechter gewesen als die entgegengesetzte der Jesuitenschulen, die dem jugendlichen Geiste wenigstens ein ruhiges und stetiges Arbeiten möglich machte und, wenn sie ihn auch nicht so, wie es billig war, entwickelte und erweiterte, ihn doch vor Dünkel und Confusion bewahrte, vielleicht auch durch das Gefühl der Beschränkung ihm Anreiz gab zum Weiterstreben. Man leugnet dabei nicht, daß aus den Philanthropinen viele kundige und brauchbare Leute hervorgegangen; aber man darf auch wieder darauf hinweisen, daß die begabtesten Naturen in solchen Kreisen am wenigsten gedeihen, weil sie es verschmähen, nach verschiedenen Seiten Kraft und Theilnahme zu spalten, vielmehr in unabweisbarem Naturdrange das ihnen allein Gemäße mit Entschiedenheit verlangen. Vgl. Birnbaum, Uebersicht der Entwicklung des Schulwesens in Deutschland von der Mitte des 18. Jahrhunderts an (Köln 1847) 23 f.

Aber die Philanthropinisten hofften doch immer wieder die ihnen entgegentretenden Schwierigkeiten durch ihre klug ausgedachten Methoden zu überwinden. Allein gerade in diesen Klügeleien liegt ein besonderes Gebrechen ihrer Pädagogik. Gewiß war es nothwendig geworden, den Unterricht aus einer oft gedankenlosen Praxis herauszuheben; aber die neuen Methoden waren doch oft wieder nicht, wie gern man dies auch behauptete, aus der Natur des menschlichen Geistes abgeleitet und der Eigenthümlichkeit der Lehrobjecte wahrhaft entsprechend, sondern nach äußerlichen Zweckmäßigkeitsgründen gemacht, die desto unzweckmäßiger erscheinen konnten, je mehr sie Erleichterung des Lernens erstrebten und das Erwerben von Kenntnissen nicht zu einer Arbeit des angestrengten Fleißes, sondern zu einer Sache des Spiels und der Unterhaltung machten. Dabei kamen ja doch die Zöglinge leicht zu einem irrigen Vertrauen auf ihre Kraft und den Umfang ihres Wissens, wie auch der Erzieher leicht über die Grenzen des ihm Erreichbaren sich täuschen konnte. Schließlich hatte man den alten Formalismus mit einem neuen vertauscht, der gerade nicht geistbildender genannt werden konnte.

Nichts desto weniger werden wir noch, wieder zusammenfassend und ergänzend, auch von den Verdiensten dieser Reform etwas ausführlicher zu sprechen haben.

Es ist schon anerkannt worden, daß Basedow, wie sehr auch abhängig von Rousseau, doch insofern über diesem stehe, daß er die neuen Ideen entschieden in das Leben einzuführen versucht habe. Aber es würde sich zeigen lassen, daß er doch auch, nament-

*) Wie man die Classiker für den Unterricht brauchbar zu machen suchte, zeigt u. a. ein Florilegium aus Horaz, Encyclopaedia philanthropica Horatii Flacci, selectis ex omni genere lectu vel utilioribus vel i nocenter jucundis collectisque sub titulis ejusdem generis rebus. In Philanthropiis Dessaviensi et Rhaetico Helvet. Lips. ap. Crusium 1775. 90 pp. 8. Inhalt: Sentenzen aus Horaz, Auszüge aus der Ars poetica, ferner ex lyricis de vita honesta et beata, de sectanda, qua fas est, hilaritate, de rebus publicis, de rebus privatis; dann ex sermonibus et epistolis de vita honesta et beata, de vita publica et privata, de rebus Horatii et poetarum.

lich in seinem Methodenbuche, Rousseaus Ideen theils weiter geführt, theils ermäßigt habe. Jedenfalls hat er dem Erziehungs- und Unterrichtswesen in Deutschland einen Impuls gegeben, der viel nachhaltiger war als das, was Rousseau nach dieser Seite in Frankreich erreichte. Seit Luthers Tagen hatte man eine so weit und tief gehende Theilnahme für die Jugendbildung nicht mehr gesehen. Freilich muß man hiebei sogleich der Männer mit gedenken, die, was Basedow angeregt hatte, geschickt und treu unterstützten und weiterführten. Wolke, Schweighäuser und Simon, Campe, Trapp und Salzmann, Mangelsdorf, Becker, Olivier, Dutoit, Buß, Männer, von denen die bedeutendsten in diesem Werke ihre besondere Stelle haben, bilden gewiß einen Kreis, auf welchen der Unbefangene mit Achtung und Theilnahme blickt. Berücksichtigen wir dabei, daß diesen engeren Kreis ein weiter Kreis anderer umschließt, die wesentlich in demselben Geiste gewirkt haben, — wir erinnern hier nur an J. P. Miller, Resewitz, Büsching, Dohm, GutsMuths, Glatz, Steinbart, Gedike, Ehlers, Chr. F. Weiße, von Rochow, Villaume, — so entfaltet sich vor uns das Bild einer Bewegung, die nach allen Seiten sich ausgebreitet hat und in manchen Beziehungen bis in die Gegenwart hereinwirkt. (In Dohm hatte Basedow die Stütze seines Alters und den Vollender seines Werkes sich zu erziehen gehofft. S. Zeitgenossen, N. F. V, 132 ff. In Rochow haben wir die Ueberleitung des Philanthropinismus in die Volksschule. S. d. Art.)

Dabei kommt noch besonders in Betracht, daß die Grundsätze der Reform in einer Reihe von Bildungsanstalten zu langer und stetiger Anwendung gelangten, und dasjenige, was am Philanthropinismus irgendwie probehaltig war, hat sich in denselben vielen nützlich erwiesen und werth gemacht. Das Philanthropinum zu Dessau freilich, das fürstliche Municicenz so sehr erfahren hatte, konnte auch nach Basedows baldigem Zurücktritt zu keinem rechten Gedeihen kommen, und die z. Th. sehr tüchtigen Männer, die ihre Kraft ihm widmeten, haben sein Siechthum nicht heben, seinen frühzeitigen Zerfall nicht verhindern können. Auch das Philanthropinum zu Marschlins in Graubünden, aus einer Vereinigung des durch Karl Ulysses von Salis-Marschlins auf dessen Schlosse begründeten Instituts und der 1761 von Martin Planta und J. P. Nesemann zu Haldenstein bei Chur errichteten Erziehungsanstalt entstanden, litt längere Zeit durch die in Graubünden zwischen den Familien und Parteien bestehenden Gegensätze, und die Wirksamkeit Bahrdts, die diesem Philanthropin zuerst große Förderungen versprach, wurde ihm bald sehr nachtheilig, als das unruhige Treiben des Mannes eifrigeren Katholiken und Protestanten das Recht zu geben schien, die unter seinem Einfluße stehende Anstalt als eine Pflanzschule des Unglaubens und des Materialismus zu verschreien. Die feierliche Einweihung war den 18. Oct. 1775 unter großer Theilnahme erfolgt; aber weder das Ansehen des edlen Salis, der eben damals auch durch einen „Brief an Väter und Kinderfreunde" (Zürich 1775) den Ansichten Basedows in der Schweiz Eingang zu verschaffen suchte, noch Bahrdts an Verheißungen so reicher „Erziehungsplan", der eben für Marschlins bestimmt war, sicherte das Unternehmen.*) Als hierauf der Altbürgermeister von Chur und Standespräsident von Bünden, J. B. von Tscharner, zuerst in Jenins bei Maienfeld, dann im Schlosse zu Reichenau ein neues Philanthropin errichtet hatte, schadete auch diesem der alte Parteihader, und erst die Einsicht und Kraft des jugendlichen Heinrich Zschokke hob die Anstalt zu wirklichem Gedeihen. Italien und die Schweiz sandten ihm zahlreiche Zöglinge, die meisten, wie natürlich, die engere Heimat. Wie verschieden dieselben aber auch nach den Verhältnissen, aus denen sie kamen, und nach der Bestimmung, die sie erhalten sollten, sein mochten, in der friedlichen Abgeschiedenheit von Reichenau wurden sie alle angeleitet, sich als Brüder

*) Ausführlich darüber A. D. Bibliothek XXXI, 344—371. Der treffliche Planta war schon im März 1772 gestorben. Ueber seine Wirksamkeit s. Christoffel, Martin Planta, der Vorläufer Pestalozzis und Fellenbergs. Ein pädagogisches Charakterbild aus dem vorigen Jahrhundert. Bern 1865.

zu betrachten, die darum auch mit freundlichem Sinne gegenseitig ihre Fortschritte zu beachten und über ihr sittliches Leben zu bestimmten Zeiten ein Urtheil abzugeben hätten.*) Das äußere Leben der Einzelnen war auf das sorgfältigste geregelt, und doch lästiger, lähmender Zwang ausgeschlossen; der Unterricht stellte eine große Mannigfaltigkeit von Gegenständen dar, war aber genau bestimmt und abgestuft. Als höchstes Ziel der Bemühungen galt die Wohlfahrt des Vaterlandes. Als die Schweiz am Ende des Jahrhunderts durch das republikanische Frankreich eine völlige Umwandlung ihrer Staatsverhältnisse erfuhr, konnte freilich auch das Philanthropin in Reichenau sich nicht behaupten.**) — Ueber das von Bahrdt 1776 in Heidesheim errichtete Philanthropin s. d. Art. Bahrdt. — Das Bild eines stetigen, fröhlichen Gedeihens bietet uns Schnepfenthal unter Salzmanns besonnener Leitung. Salzmann hatte bei der Gründung seiner Anstalt allerdings die Absicht, im wesentlichen die Grundsätze des Dessauer Philanthropins festzuhalten; aber doch ergab sich von vornherein in drei Beziehungen ein erheblicher Unterschied: 1) darin, daß ein Oberhaupt das Ganze leitete, 2) darin, daß die Zöglinge so viel als möglich wie Glieder der Familie behandelt wurden, 3) darin, daß die Anstalt in ländlicher Stille sich entwickeln sollte. Das Weitere s. in den Art. Salzmann und GutsMuths. — Gewiß ist übrigens, daß eine Reihe anderer Erziehungsanstalten unter mancherlei Modificationen die Grundsätze des Philanthropinismus in Ausführung gebracht, ohne dies zu Empfehlung ihrer Sache besonders hervorzuheben. Ueberhaupt dürfte die Entwicklung der so zahlreichen Privatinstitute zu einem guten Theile auf die in den Philanthropinen gegebenen Vorbilder zurückzuführen sein.

Ein weiteres Verdienst des Philanthropinismus ist ohne Zweifel dies, daß er viel dazu beigetragen hat, die Pädagogik zu einer selbständigen Wissenschaft und Praxis zu erheben. Es ist freilich wahr, daß durch ihn die Pädagogik auch von den kirchlichen Fundamenten hinweggeleitet und den Schwankungen philosophischer Principienkämpfe überliefert worden ist; aber man darf ihn doch auch wieder nicht für alle Folgen verantwortlich machen, muß vielmehr anerkennen, daß jene freiere Aufstellung der Pädagogik durch die allgemeinen Bildungsverhältnisse zu einer Nothwendigkeit geworden war, und die Lockerung des natürlichen Zusammenhanges von Kirche, Schule und Haus z. Th. auch auf große Unterlassungssünden der Kirche zurückgeführt werden konnte. Gewiß war Salzmann ganz in seinem Rechte, wenn er in seinem Ameisenbüchlein bemerkte, daß die alte akademische Bildungsweise sehr wenig zu pädagogischer Thätigkeit befähigt habe. Was der Philanthropinismus zunächst erstrebte, war übrigens nicht eigentlich Aufstellung eines Lehrgebäudes, Entwicklung einer in Abstractionen sich bewegenden Theorie, sondern eine nach einfachen und, wie man denken konnte, dem natürlichen Sinne von selbst empfohlenen Grundsätzen unternommene Praxis. Zu strengeren wissenschaftlichen Leistungen wäre am wenigsten Basedow der rechte Mann gewesen. Aber die neue Praxis mußte sich unter Widersprüchen rechtfertigen, und je weiter sie sich ausbildete, desto nothwendiger schloß sich prüfendes, ausgleichendes, verknüpfendes Nachdenken über das Einzelne und über das Ganze an. Was so der Philanthropinismus sich erarbeitet hat, das ist in den 16 Bänden der von Campe geleiteten „Allgemeinen Revision des gesammten Schul- und Erziehungswesens“ und in dem „Braunschweigischen Journal“ desselben Schriftstellers, sowie in dem „Versuch einer Pädagogik“

*) Es waren daher auch wöchentliche Gerichtstage für die kleine Republik eingerichtet, an denen die Zöglinge unter einem Präsidenten aus ihrer Mitte, der Klage und Vertheidigung hörte und das Urtheil finden ließ, zu freier Ausgleichung ihrer persönlichen Collisionen kommen sollten. Monatlich fand ein Sittengericht statt zu gegenseitiger Beurtheilung der sittlichen Fortschritte und Mängel in geheimer Abstimmung. Aehnliche Einrichtungen im Seminar zu Haldenstein durch Planta, s. Christoffel a. a. O. 40 ff.

**) Bekannt ist, daß in dieser Anstalt der flüchtige Herzog Ludwig Philipp von Orleans eine Zeitlang als Lehrer gewirkt hat. Vgl. im allgemeinen Zschokke. Eine Selbstschau. Dritte Aufl. Aarau 1843.

von Trapp vereinigt.*) Ein entschiedener Gegner alles Theoretisirens war Salzmann. Er sagt im Vorbericht zum Ameisenbüchlein: „Wozu nützen alle Theorien, wenn die Leute fehlen, die sie ausführen können? Die Revision des Schul- und Erziehungswesens stellt gute Theorieen auf; wo sind sie aber ausgeführt worden? Statt darauf zu denken, das Wahre und Gute, was wir von der Erziehung bereits wissen, in Ausführung zu bringen, fährt man fort, neue Theorien aufzustellen, denen so gut, wie jenen, die Ausführung fehlen wird. Wir gleichen theoretischen Baumeistern, welche die Ideale zu den vollkommensten Gebäuden mit der Reißfeder entwerfen können, die aber immer nur Risse bleiben, mit denen man etwa die Wände bekleiden kann, da ihren Verfertigern die Geschicklichkeit fehlt, das Entworfene zur Wirklichkeit zu bringen." Und doch hat auch Salzmann nicht ganz darauf verzichtet, durch mehr theoretische Schriften das Werk der Erziehung zu fördern; wir meinen die drei Büchlein: „Conrad Kiefer oder über eine vernünftige Erziehung der Kinder", — „Krebsbüchlein oder Anweisung zu einer unvernünftigen Erziehung der Kinder", — „Ameisenbüchlein oder Anweisung zu einer vernünftigen Erziehung der Erzieher". Es lag nun aber freilich in der vorwaltend praktischen Art der Philanthropinisten, daß sie am liebsten dasjenige pflegten, was unmittelbare Anwendung zuließ; daher durch sie Bereicherung der pädagogischen Literatur mit Lehrbüchern verschiedener Art. Wir erinnern hierbei besonders an die Unternehmung des betriebsamen Campe, eine „Schulencyklopädie oder vollständige Sammlung neuer, den bisherigen Fortschritten in der Aufklärung und den jetzigen Bedürfnissen der verschiedenen Stände angemessener Schulbücher jeder Art" in etwa tausend Bänden der lernbegierigen Welt zu schaffen. Georg Forster, der dazu ein Handbuch der Naturgeschichte schreiben sollte, hat sich später doch über Campe und dessen Genossen sehr herb ausgesprochen (Briefwechsel I, 561—570, 831).

Gehen wir zu dem Einzelnen über, so ist anerkannt, daß der Philanthropinismus zu einer naturgemäßen Behandlung der Jugend in leiblicher Beziehung sehr wohlthätige Anregungen gegeben hat. Schon das war eine große Wohlthat für die den Philanthropinen zugeführte Jugend, daß sie die traurig einengende Kleidung und Frisur ablegen und in leichtem Rock und Beinkleid, mit freiem Halse und ungepudertem Haar sich bewegen durfte. Dazu kamen dann zahlreiche Uebungen, durch welche der Körper flink und gewandt, kräftig und fest werden sollte: Baden und Schwimmen im Sommer, Schlittschuhlaufen im Winter, Handarbeiten von mancherlei Art, Garten- und Feldarbeiten, Spaziergänge, Fußreisen. Wie GutsMuths in Schnepfenthal die pädagogische Bedeutung der Kinderspiele erkennen lehrte und eigentliche Gymnastik zur Geltung brachte, ist bekannt. Endlich Fürsorge für frische Luft und gesunde Kost, einfaches Nachtlager in den Erziehungshäusern, wodurch allein schon der Gesundheitszustand derselben ein sehr befriedigender wurde. Salzmann hat nie einen Zögling durch den Tod verloren, obwohl mehrmals Kinderkrankheiten Schnepfenthal heimgesucht haben.

Der Eifer für Erweiterung des Unterrichtsstoffs hat anfangs die Philanthropinisten etwas weit geführt. Wenn aber z. B. Bahrdt in seinem Erziehungsplane eine fast abenteuerliche Mannigfaltigkeit von Lehrgegenständen anbietet, daß selbst ein warmer Freund der Sache in der Allgem. D. Bibliothek es für unbegreiflich erklären muß, wie so wenig Lehrer dies alles bestreiten können, so ist dafür eben dieser Eine verantwortlich. Im ganzen muß anerkannt werden, daß der Philanthropinismus zumal den Realien, mit denen man bis dahin wenig anzufangen gewußt hatte, eine gesicherte Stellung verschafft und auch da, wo er irrte, die Nothwendigkeit einer Einführung der Jugend in die reichen Gebiete der Natur und Geschichte dargethan hat. Damit hängt zusammen, was zu Gunsten der philanthropinischen Unterrichtsmethode gesagt werden kann. Neben

*) Das Braunschw. Journal kann als eine Fortsetzung des Revisionswerks gelten. Vgl. über das letztere Niemeyer in seinen Grundsätzen der Erziehung und des Unterrichts (8. Aufl.) III, 379. Allzu günstig hat dasselbe Jean Paul in der Vorrede zur Levana beurtheilt.

den in dieser Beziehung möglichen Ausstellungen darf doch auch eine aufrichtige Zustimmung zu dem, was wohlbedacht, was echt pädagogisch war, nicht fehlen. Ein großes Verdienst war schon dies, daß der Philanthropinismus methodische Behandlung des Unterrichts so nachdrücklich forderte und dem argen Schlendrian der alten Pädagogik, der nur zuweilen durch ein unvorsichtiges Experimentiren abgelöst wurde, entschieden den Krieg erklärte. Er hatte nun freilich auch zu zeigen, was er selbst zu leisten vermöge, und je mehr er den Kreis der Lehrgegenstände ausdehnte, desto schwieriger waren auch in Bezug auf Methodik seine Aufgaben. Da wäre es doch unbillig, aus jedem Misgriff einen Vorwurf abzuleiten und das zu übersehen, daß schon die vielfache Anregung zum Nachdenken über Methodik in weiteren Kreisen wohlthätig gewirkt hat. Bei den so oft getadelten Erleichterungsmethoden muß man sich doch auch erinnern, daß sie den directen Gegensatz zu einer Praxis bildeten, welche das Lernen ohne Noth erschwert und verlangsamt hatte. Beachtenswerth dürfte sein, daß gerade Bahrdt von der bildenden Kraft der sokratischen Lehrart mit besonderer Emphase gesprochen hat. „Es läßt sich erkennen, sagt er in seinem Erziehungsplan, daß alles, was die Kinder vermittelst des sokratischen Unterrichts lernen, einen solchen Grad von Licht, Klarheit und Festigkeit bekomme, der bei keiner andern Methode erreicht werden könnte. Und wenn sich nun mit diesem großen Vortheile noch die vereinigen, daß die Seelenkräfte selbst geübt, gestärkt und erhöhet werden, daß die Kenntnisse, welche der Jüngling aus dem Philanthropin mit in die Welt bringt, ein Eigenthum seiner Seele sind, über welche er die vollkommenste Gewalt besitzt, daß sein Geist von allen Vorurtheilen gereinigt, vor allen Irrgängen der Sophisterei gesichert, vor allen Anfällen der Zweifelsucht bewahrt und mit der edelsten Liebe zur erlernten Wahrheit erfüllt und belebt wird: so sagt, Menschenfreunde! ob ihr dem Menschengeschlechte etwas wichtigeres wünschen könnt, als daß diese Lehrart alle andern in allen Theilen der Welt verdrängen und ihre wohlthätigen Einflüsse unter den Menschen allgemein machen möge?" Verglichen mit diesen Declamationen, welche wir als Einleitung zu langdauernder Bewunderung der sokratischen Lehrart ansehen dürfen, ist das meiste, was Basedow über Methodik geschrieben hat, ziemlich gemäßigt. Salzmann erscheint auch in dieser Beziehung als der nüchterne Praktiker. Ihn riß selbst die alle Welt erregende Bewegung, die Pestalozzi hervorrief, nicht aus den gewohnten Geleisen. Er liebte es selbst zu denken und dann zu handeln. Darum machte er auch kein Hehl daraus, daß er Pestalozzis Schriften nur obenhin angesehen habe; aber schon hierbei war er zu der Ansicht gekommen, daß zwischen ihm und Pestalozzi im Wesentlichen Uebereinstimmung und nur im Ausdruck Verschiedenheit bestehe. Was bei Pestalozzi wirklich neu war, das eignete er dankbar sich an: die Linearzeichnungen, die Uebungen des Gedächtnisses, die Rechnungsmethode, das gleichzeitige laute Aussprechen mehrerer Schüler. Ob Salzmann sein Verhältnis zu Pestalozzi richtig bestimmt hat, ist hier nicht zu erörtern; charakteristisch aber jedenfalls, daß er bei dieser Vergleichung vorzugsweise die Methoden berücksichtigt, die freilich durch Pestalozzi in der deutschen Pädagogik zu noch höherer Geltung gelangt sind.

Wenn wir auch dies unter den Verdiensten des Philanthropinismus aufzählen, daß er eine kinderfreundliche Zucht eingeführt habe, so erinnern wir uns dabei zunächst wieder an die unvernünftige Härte, welche früher in Haus und Schule fast Regel gewesen war. In Bekämpfung derselben hat er dann freilich z. Th. in das andere Extrem sich verirrt und der Jugend gegenüber eine Schonung und Milde gefordert, die selbst die Lüge nicht beim rechten Namen nennen und überhaupt die Mängel der einen immer nur vergleichsweise mit den Vorzügen anderer beurtheilen sollte. Daher denn auch ein fast ängstliches Vermeiden der derberen Strafmittel und ein künstliches System von Belohnungen (Marken, Striche, Billets, goldene Puncte auf der Meritentafel, Ordenszeichen rc.) und überhaupt eine Verweichlichung der Zucht, bei der man schließlich selbst vor dem Worte Zucht Scheu empfinden konnte. Vgl. Stolzenburg, Geschichte des Bunzlauer Waisenhauses (Breslau 1854) 95 f. Unter diesen

Umständen war es freilich an der Zeit, daß Lichtenberg in unsanften Versen an den Gebrauch der Ruthe bei den Engländern erinnerte. Daß diese ganze Praxis aus einer sehr einseitigen Beurtheilung der Menschennatur kam, ist schon berührt worden, und nur aus solcher Beurtheilung erklärt sich, wie der besonnene Salzmann in seiner Anweisung zur Erziehung die Regel voranstellen konnte: „Man lasse das Kind immer seinen Willen thun, so wird es gut werden". Aber der Philanthropinismus leitete doch auch dazu an, den kindlichen Sinn in seinen Regungen und Wandlungen mit Theilnahme zu betrachten, die Individualität auch in den Anfängen ihrer Entwicklung zu respectiren, an die Stelle des kalten Gebots und des harten Zwangs die das innere Leben für das Rechte und Gute gewinnenden Motive in Wirksamkeit zu setzen. Man überzeugte sich, daß zur Regierung der Kinder vor allem Geduld gehört, die nie ermüdet, getrost immer wieder anfängt, auch bei peinlichen Aufgaben still hoffend aushält, daß bei gleichmäßiger Behandlung ein ernstes Wort oft viel mehr ausrichtet als Schläge, daß Ermunterung in vielen Fällen sicherer wirkt als herabstimmende Einwirkungen, daß Unarten nicht selten aus körperlichem Misbehagen sich ergeben und mit diesem von selbst verschwinden, daß manche Fehler von gewißen Uebergangsperioden der innern Entwicklung unzertrennlich sind ꝛc. Die Philanthropinisten durften wohl auch in dieser Beziehung Späteren überlassen, manches zu berichtigen oder zu vertiefen; Eines hatten sie z. Th. vortrefflich gezeigt: Kinder als Kinder zu behandeln.

Wir müßen schließlich noch des Verdienstes gedenken, das die Philanthropinisten durch die Begründung einer vielseitigen Jugendliteratur sich erworben haben. Freilich kann uns bei dem Blicke auf den so mächtig angeschwollenen Strom dieser Literatur, der auch so trübe Stoffe mit daher führt, dieses Verdienst als ein zweifelhaftes erscheinen; aber was in so ausgedehnter Weise sich hat entwickeln können, muß doch auch auf ein weit gehendes Bedürfnis zurückgeführt werden und schon deshalb als etwas berechtigtes gelten. Das Bedenkliche dieser Literatur hat kaum jemand so energisch hervorgehoben, als Fr. Chr. Schlosser, der doch auch die Süßigkeiten Campescher Jugendschriften als Knabe geschmeckt hatte. Er sagt in seiner Selbstbiographie (Zeitgenossen N. F. V, 4, 70 f.): „Als Knabe von 8 Jahren las ich die Campeschen Schriften, Reisebeschreibungen, Entdeckung von Amerika, alle zahlreichen Erziehungsschriften jener pädagogischen Zeit und freute mich des Philanthropins und der Scenen in den Kinderschauspielen von Weiße, weil ich beim Lesen gleichsam aus einer öden Wüste in blumenreiche Thäler blickte; späterhin, wie ich die sentimental erzogenen Herren kennen lernte und meine Prügel verschmerzt hatte, sah ich freilich ein, daß eher ein Kameel durch ein Nadelöhr geht, als daß ein Mann, über Blumenwiesen tändelnd dahin geführt, zur Kraft und zum Bewußtsein gelangt oder des innern Lebens Reichthum und die Seligkeit der reifen Erkenntnis fühlen lernt". Was aber weiter zu Gunsten der Sache gesagt werden kann, das hat der Art. Jugendlectüre behandelt. Ueber den hervorragendsten Jugendschriftsteller dieses Kreises vgl. noch die kleine Schrift von Hallier, Joachim Heinrich Campes Leben und Wirken. Soest 1863. 8.

Auf das öffentliche Unterrichtswesen hat der Philanthropinismus bei weitem nicht den Einfluß ausgeübt, den später Pestalozzi, fast ohne es zu wollen, erlangte. Der mit Trapp in Halle gemachte Versuch mislang; die Schulreform, welche eben derselbe mit Campe und Stuve, nach den Absichten des Herzogs Karl Wilhelm Ferdinand, in den braunschweigischen Landen herbeiführen sollte, blieb Entwurf. Die anfangs so große Theilnahme der Regenten und Staatsmänner für Basedows Bestrebungen war sehr bald ermattet. Umfassendere Versuche, die philanthropinischen Grundsätze auf das öffentliche Schulwesen anzuwenden, hätten wahrscheinlich auch im Volksgefühle lebhaften Widerstand gefunden oder, wenn sie zur Ausführung gelangt wären, die Schwächen dieser Pädagogik nur um so eher enthüllt. **H. Kämmel.**

Philologenverein, s. Lehrerversammlungen.

Naturwissenschaften. (Siehe S. 173.) Wohl kein Gebiet im weiten Reich des menschlichen Wissens hat in den letzten hundert Jahren so mächtige und tiefeingreifende Umgestaltungen und Erweiterungen erfahren, als das der Naturwissenschaften; bis dahin wenig beachtet und auch nicht in allen Theilen (einzelne Zweige, so die Astronomie, machen eine Ausnahme) in der geeigneten Weise cultivirt, zog dies Gebiet in der Zeit, wo es überhaupt lebendiger wurde im Reich des Wissens, die Thätigkeit der forschenden Geister auf sich. Der eigenthümliche Reiz, dem fast als unnahbar gegoltenen Walten der Natur nahe zu treten, die Sicherheit der allein zu seiner Ergründung führenden Forschungswege, vor allem aber der gewaltige Einfluß, den die Erforschung der Natur, ihrer Kräfte und Gesetze auf das ganze menschliche Leben auszuüben vermag, gewannen und sicherten dem wissenschaftlichen Gebiet, das so lange fast brach gelegen und das doch dem, der es in der richtigen Weise zu bebauen versteht, so reiche, überraschende und überaus wichtige Aufschlüsse entgegenbringt, seine eifrigen und dauernden Bearbeiter. Waren es anfangs nur wenige hervorragende Geister, die sich der naturwissenschaftlichen Forschung zuwandten und derselben in den einzelnen Zweigen neue Bahnen vorzeichneten, so mehrte sich bald die Zahl ihrer Jünger und jetzt giebt es wohl kein wissenschaftliches Feld, auf dem so viele sich in die Arbeit theilen. Was Jahrhunderte versäumt, scheinen wenige Jahrzehnte jetzt nachzuholen sich zur Aufgabe gestellt zu haben.

Bei diesem gewaltigen Aufschwung, den die Naturwissenschaften in der letzteren Zeit genommen haben, kann es nicht fehlen, daß die Frage an uns herantritt, ob solche Wissenschaften, deren Resultate so groß und wichtig, und deren Forschungsweise so eigenthümlich ist, nicht auch für die Bildung der Jugend zu verwerthen seien. Ein Theil der Schulen, die, welche auf nächstem, kürzestem Weg ihre Schüler zu ihrem besondern Ziele zu führen beabsichtigen, hat bereits naturwissenschaftliche Fächer in den Kreis ihrer Bildungsmittel aufgenommen, aber über die Auswahl der zu lehrenden Zweige, sowie über die Weise, in der sie dem jugendlichen Geist zugänglich gemacht werden sollen, sind die Ansichten getheilt, und es herrschen gerade hierüber viel mehr Zweifel, als bei irgend einem andern ihrer Lehrgegenstände. Andere Schulen, die nicht so rasch nahe liegende besondere Zwecke verfolgen, sondern die ihnen anvertraute Jugend in der Weise vorzubilden die Aufgabe haben, daß alle Seiten des jugendlichen Geistes ihre Cultur erhalten nicht bloß durch Erlangung von Kenntnissen, sondern viel mehr noch durch die Uebung und Ausbildung der geistigen Kräfte, und die über der Zurichtung zu den besonderen Berufsarten nicht die Heranbildung des Menschen vergessen, so die Gymnasien, haben meist, und auch das oft mit schwerem Herzen, nur einzelne Zweige der Naturwissenschaften in mehr oder weniger spärlicher Ausdehnung unter ihre Lehrfächer zugelassen, und unter ihren Leitern herrschen die verschiedensten Meinungen über Berechtigung oder Nichtberechtigung dieser Wissenszweige als Unterrichtsgegenstände derselben, über Auswahl der zu lehrenden Theile und über die Art ihrer Behandlung. Die mannigfachen Ansichten, wie sie in den pädagogischen Zeit- und andern Schriften mitgetheilt werden, und die Discussionen auf Gymnasiallehrerversammlungen mit ihren divergenten Anträgen, die weder zur Vermittlung gelangen, noch auch bei der Verschiedenheit der Standpuncte, von denen aus sie gestellt werden, einer Vermittlung fähig sind, geben davon ausreichendes Zeugnis.

Wenn daher die Frage, ob die Naturwissenschaften eine Rolle bei der Bildung der Jugend spielen sollen, ob ihnen namentlich in den Schulen, welche die allgemein menschliche Bildung zur vorwiegenden Aufgabe haben, eine Stelle unter den Lehrfächern einzuräumen sei oder nicht, mit Erfolg erörtert und wenigstens einigermaßen zum Abschluß gebracht werden soll, so ist es nothwendig, ohne alle vorgefaßte Meinung mit unbefangener Schärfe erstlich zu untersuchen, welchen Werth die Naturwissenschaften nach Inhalt und Forschungsweise, abgesehen von ihrer praktischen Wichtigkeit für das Leben und für bestimmte Berufszweige, ganz im allgemeinen für Menschenbildung überhaupt und insbesondere für die Bildung der Jugend haben, sodann zu

erwägen, ob und in wie weit ihnen Zeit und Kraft von Seiten der heranzubildenden Jugend zugewendet werden kann neben den übrigen längst anerkannten und deshalb nicht zu beseitigenden oder zu beeinträchtigenden Fächern und endlich zu ermitteln, welche Zweige derselben und welche Betriebsweise dieser Zweige sich gerade für die Jugendbildung eignen. Viel leichter erledigt sich dann auch daneben die Frage über ihre Bedeutung für speciellere Bildungszwecke. *)

Das ganze Dasein des Menschen ist, abgesehen von seiner Beziehung zu einem Höheren, bedingt und mannigfach bestimmt einerseits durch das Menschenleben, seine Aeußerungen und seine Werke, andererseits und noch viel mehr durch die Natur. Die Natur giebt uns den Schauplatz aller unserer Thätigkeit, wo wir gehen und stehen, sind wir den Gesetzen der Schwere und des Gleichgewichts unterworfen, bei den Bewegungen unseres Körpers ist es die Zusammenziehung der Muskeln, bewirkt durch die den Willen leitenden Nerven, welche nach mechanischen Gesetzen unsere Glieder in die Lage bringt, die wir beabsichtigen; bei allem, was wir thun, bedienen wir uns der Kräfte der Natur, und zwar nur innerhalb der Grenzen, die der Wirksamkeit derselben durch die Naturgesetze vorgezeichnet sind; die Stoffe, die wir zum Aufbau unseres Körpers bedürfen, die uns nöthig sind zum Ersatze der unbrauchbar gewordenen Bestandtheile desselben, die Nahrungsmittel, entnehmen wir der Natur; was unsern Körper deckt und schützt im Wechsel der Witterung und der Jahreszeiten, unsere Kleidung und Obdach, giebt uns die Natur, ja in unser eigenstes geistiges Leben, in die Bildung unserer Gedanken und Entschlüsse greifen die Zustände unseres der Natur anheimfallenden Körpers viel tiefer ein, als wir uns gern gestehen möchten, gar mancher gute Gedanke ist die Folge einer körperlich bedingten reinen Stimmung unseres Nervensystems und gar manche That entspringt nicht freiem Entschluß, wie wir wähnen, sondern etwa einer Circulationsstörung, einer unrichtigen Vertheilung der flüssigen Formbestandtheile unseres Körpers unter den festen. So sind wir, wenn unser Leben auch noch so einfach und dem ursprünglichen Zustand des Menschen ähnlich verliefe, überall von der Natur und ihren Gesetzen abhängig. Wer also über die Stellung des Menschen in der Welt sich klar werden will, muß sich die Natur zum Verständnis bringen. Zwar gehen die Bewegungen unseres Körpers von selbst von

*) Wenn es sich um ein Lehrfach handelt, das seit lange in den Schulen eingebürgert und als lebendiges Glied mit dem Ganzen organisch verwachsen ist, so wird die Untersuchung über die zur Verwerthung geeigneten Seiten und über die richtige Behandlung desselben von dem, was die bisherige Erfahrung ergeben, auszugehen haben. Bei den naturwissenschaftlichen Fächern, die kaum erst und zwar zum geringeren Theil eine Stelle in den Lehranstalten gewonnen haben, und deren Didaktik so gut wie keine Geschichte hat, ist man in der Lage, einen andern radicaleren Weg gehen und die Untersuchung gewißermaßen ganz von vorne anfangen zu müßen. Nur auf diesem Weg der rationellen Begründung ihres Werthes für allgemein menschliche sowie für Fachbildung und der Lehrweise der für den Jugendunterricht als bildend erkannten Partien dieser Wissenschaften werden sich feste Normen ergeben, und wird derselbe auch am ersten geeignet sein, eine Vermittelung der jetzt bestehenden widerstreitenden Ansichten herbeizuführen. Daß das Wenige, was sich bis jetzt hinsichtlich der Aufnahme und Methode von naturwissenschaftlichen Fächern bei der Jugendbildung durch die Erfahrung bewährt hat, hierbei in gebührende Berücksichtigung genommen werde und auch in viel höherem Grad, als die vielen und einander entgegengesetzten, von theoretischen Standpuncten aus aufgestellten Ansichten, Meinungen und Vorschläge eine volle Berücksichtigung verdient, bedarf wohl keiner besonderen Bestätigung. Und daß jeder, der diesen Weg der Untersuchung einschlägt, dasjenige, was andere Abweichendes oder Uebereinstimmendes auf demselben Wege gewonnen haben, nicht allein nicht ignoriren darf, sondern gerade hier, wo das erwähnte Untersuchungsverfahren verhältnismäßig selten eingeschlagen wird, einer besondern Beachtung würdigen muß, versteht sich ebensowohl von selbst. Es ist deshalb, wie der Sachkundige leicht sehen wird, in diesem Artikel die einschlagende Literatur überall wohl in Betracht gezogen worden, wenn auch, um den Umfang desselben nicht allzusehr zu vergrößern, nicht immer besonders darauf hingewiesen wurde.

statten und es lassen sich sogar Körperstärke und Gewandtheit zu großer Vollendung bringen, ohne daß das Hebelwerk unserer Gliedmaßen vorher nach den Gesetzen der Mechanik studirt zu werden braucht, Stoffwechsel und Innervation gehen beim gesunden Menschen ohne sein Zuthun ihren Gang, und was wir zur Erhaltung und zum Schutz unseres Körpers bedürfen, bringt uns die Natur oft so freundlich entgegen, daß wir es nur aus ihrer gütigen Hand anzunehmen brauchen, ohne uns näher um ihre Wirkungsweisen bekümmern zu müßen; aber des Menschen und der hohen in ihn gepflanzten Erkenntnisanlage ist es würdig, sich Einsicht in diese Hergänge zu verschaffen, und ein großes, wesentliches Stück Weltverständnis würde ihm entgehen, wenn er sich mit dem Vorhandensein der Thatsachen und ihrer Benutzung begnügen wollte, ohne nach ihren Gründen und Gesetzen zu forschen. Viel näher tritt uns das Bedürfnis nach der Einsicht in die Dinge der Natur, wenn das Gleichgewicht der Kräfte in denselben zu unserem Nachtheil gestört ist, wenn wir zum Schutz des unbehinderten Verlaufs ihres Wirkens auftreten müßen, oder wo, was die Natur bietet, um uns nutzbar zu werden, größeren Veränderungen zu unterwerfen ist, mit einem Wort, wo der Mensch die wohl erforschten Kräfte der Natur in seine Hand nimmt, um sie nach seinem Willen wirken zu lassen; da erwächst die dringende Nothwendigkeit eines sicheren Verständnisses der Naturkräfte und ihres Waltens, da bedürfen wir der mannigfachsten Erkenntnisse, um in die Natur einzugreifen. Und je weiter die Civilisation voranschreitet, je complicirter das Menschenleben wird, je mannigfacher, schwieriger und feiner die Mittel werden, durch die wir, was die Natur bietet, zu unserem Vortheil ausbeuten, um so gründlichere und um so weiter gehende Erforschung derselben ist uns nöthig. Zwar können die Verfahrungsweisen, gleichsam die Handgriffe, die der Zufall gefunden oder das tiefere Eindringen eines Forschers gelehrt, ohne eigentliche Einsicht in die Sache auf andere vererbt werden, aber sie reichen doch nur so weit, als nicht neue Schwierigkeiten entgegen treten oder neue Bedürfnisse Verbesserungen nöthig machen, denen nur das tiefere Verständnis gerecht werden kann. Zwar ist es jedem einzelnen weder möglich noch nöthig, alle die Weisen zu kennen und anzuwenden, wodurch wir im Stande sind, die Natur zu unseren Zwecken zu benutzen, die Gliederung der menschlichen Gesellschaft in die verschiedenen Berufszweige weist vielmehr dem einen dies, dem andern jenes zu; aber in gewißem Maß wenigstens, um die großen überall und tief in unser Leben eingreifenden Anwendungen der Naturkräfte verstehen und würdigen zu können, ist Einsicht in das Wirken derselben Sache aller. Denn dem Menschen, dessen Geist nach Gottes Ebenbild geschaffen, erwächst die Aufgabe, wenn er, seiner hohen Bestimmung treu, sich darleben will, die übrige Schöpfung geistig zu durchdringen und was das schöne, jetzt fast vergessene Wort „Weltweisheit" ausdrückt, ist ohne tiefes Verständnis der Natur und dessen, was sie im großen Weltganzen und auch für das Menschenleben ist, nicht zu erringen.

Nicht minder aber wie der Erkenntnissphäre ist auch den übrigen Seiten des geistigen Lebens und Wirkens die Natur bedeutungsvoll. Aus ihr entnimmt die Kunst ihre schönsten Formen und sie selbst ist in ihrer Totalität ein größeres Kunstwerk als alle, die der menschliche Geist geschaffen. Drum wußten auch die künstlerischen Genien sie so sehr zu schätzen und namentlich einer unserer größten Dichter ist bekannt durch seine hohe Liebe zur Natur, die er im allgemeinen, wenn er auch in der Auffassung mancher ihrer Seiten, so des Lichtes, nicht ohne poetische Misgriffe geblieben, wohl und richtig zu würdigen wußte. Und wenn das Dichterwort:

> Auf den Bergen ist Freiheit, der Hauch der Grüfte
> Dringt nicht hinauf in die heitern Lüfte,
> Die Welt ist vollkommen überall,
> Wo der Mensch nicht hinkommt mit seiner Qual,

etwas zu grell gefärbt erscheint, so ist es doch nicht aller Wahrheit ledig. Wer in

Gottes großer freier Natur, was ihn umgiebt, mit offnem Sinn zu fassen versteht, dem bietet sie eine unendliche Fülle des Schönen dar. Wo für den gewöhnlichen Betrachter die Grenze der nutzbaren Pflanzen aufhört und die Unkräuter beginnen, da erst eröffnet sich dem naturkundlich gebildeten und mit den wissenschaftlichen Sehmitteln ausgerüsteten Auge eine wahre Wunderwelt von mannigfaltigster Schönheit, die tiefe Blicke in das organische Leben selbst thun läßt, und eine mindestens ebenso reiche, wenn auch schwerer zu durchdringende Sphäre des Interessanten und Wunderbaren bietet die große und kleine Thierwelt dem Forscherauge dar mit den überraschenden, oft so nahe an Intelligenz grenzenden Aeußerungen ihres Seelenlebens. Zwar bleibt namentlich das Große und Erhabene in der Natur auch für den naturwissenschaftlich nicht Gebildeten, wenn ihm nur sonst der Sinn dafür nicht fehlt, nicht ohne Eindruck; der Anblick des weiten Meeres und der himmelan strebenden Hochgebirge mit ihren weißen Häuptern, unter denen die Wolken herziehen, verfehlt nicht, auch in dem gewöhnlichen Betrachter eine erhabene Stimmung zu wecken, und selbst der überall vorhandene Sternenhimmel kann in ein gefühlvolles Herz auch ohne Kenntnis der Kepler'schen Gesetze recht poetisch hineinscheinen, aber mit ganz andern Augen weiß der Kundige diese großen Werke der Natur zu sehen, das einfach Große erscheint ihm als eine reich gegliederte Totalität, in der auch das Einzelnste für ihn Bedeutung hat, und gerade da, wo das Große fehlt und scheinbar nur Gewöhnliches ihn umgiebt, erschließt sich ihm eine Fülle der interessantesten, erforschungswürdigsten Gebilde und ihres Lebens.

Ja, „wer sich hinausgerettet aus der stürmischen Lebenswelle", wem der ruhige, gleichmäßige Gang der Natur und das Walten ihrer ewigen Kräfte klar geworden, der lernt auch, was im Menschenleben sich begiebt, mit anderen Augen ansehen, als wer nie sich losgemacht von dem ephemeren Treiben unedler, aus engen Seelen entsprossener Leidenschaften, wie sie das Menschenleben in trauriger Ueberfülle bietet, und gar manche Einsicht, die er der Natur entnommen, muß ihn mächtig fördern, wo es gilt, unter Menschen Gutes und Großes zu wirken. Wer gesehen hat, wie aus kalter Lösung durch sehr allmähliche Verdunstung sich größere und vollkommenere Krystalle bilden, als die vielen, welche rasch aus heißer Lösung anschießen, aber bei geringer Temperaturerhöhung wieder in die Mutterlauge zurücksinken, dem wird es klar werden, daß auch im Menschenleben, was schnell und turbulent sich bildet, den Keim des frühen Untergangs in sich trägt und ebenso schnell und leicht, wie es geworden, auch vergehen wird. Und wenn die neuere Geologie, die die stille, dauernd wirkende Kraft dem Umsturz gegenüber in ihre Rechte eingesetzt, lehrt, daß die höchsten Gebirge nicht durch plötzliche Katastrophe,*) die ja einen halben Welttheil hätte zertrümmern müßen, während doch die durchbrochenen nächsten Schichten sich unzerstört und ruhig an die

*) Statt vieler führe ich hier nur einen Zeugen an, den gründlichen Erforscher der rhätischen Alpen, Professor G. Theobald in Chur: „Die Kraft, welche die Centralmassen erhoben hat, ist keine plötzlich und ruckweise, sondern eine langsam und stetig wirkende gewesen. Dies beweist die Art, wie die Schichten gebogen sind, sowie die oft nachweisbare Streckung der Gesteine. Wir finden diese Kraft in der krystallinischen Umbildung der Felsarten, durch welche Raumvergrößerung erfolgte, die, wenn auch unbedeutend in kleinen Raumtheilen, in großen Mengen sich zu ungeheuren Dimensionen summiren mußte. Blieb dies bei der bloßen Erhebung, so entstanden Rücken von gewölbter, wellenförmiger Gestalt; zerriß aber die Decke, so stiegen die zerbrochenen Gewölbschalen als steile Gräthe auf mit schroffen Wänden einwärts, mit geneigten Schichten auswärts gekehrt. Steigerte sich aber die Erhebung zu noch höherem Grade und stiegen auch die innersten Gewölbtheile, die äußeren zurückdrängend, in die Höhe, so entstand der Fächer. Aus der gespaltenen Decke traten nun sehr häufig wirkliche Eruptivgesteine hervor und vollendeten, was die metamorphische Erhebung angefangen. Letztere ist aber an den eigentlich krystallinischen Gesteinen nicht so zu sagen abgeschnitten, sondern auch die Sedimentgesteine sind vielfach selbst schon von dem Metamorphismus ergriffen, welcher heute auch noch fortwirkt."

Abhänge anlehnen, sondern durch allmähliche Erhebung während langer Zeiten aus der Erdtiefe hervorgetreten sind und daß sie auch ihre zackigen Gipfel- und scharfen Grathformen wie ihre tief eingeschnittenen Thäler wenigstens zum Theil dem durch die atmosphärischen Wasser an ihnen nagenden Zahn der Zeit verdanken; so kann auch dem, welcher in das Menschenleben gestaltend eingreifen will, der Gedanke nicht entgehen, daß nicht die rücksichtslos zertrümmernde Gewalt, sondern nur die ruhige, stetige, nie ermüdende Einwirkung, die „milde Gewalt", wie einst C. G. Carus so schön sie nannte, Dauerndes zu schaffen vermag.

So sehen wir die Natur unendlich reich durch das, was sie dem Geiste bietet, aber auch der Weg, auf dem er zur Erkenntnis derselben gelangt, hat einen hohen Werth für seine Cultur. Der Geist des Menschen, auf sich selbst beschränkt, würde nie zu eigentlichem Leben erwachen, wenn er von der Außenwelt abgeschlossen wäre. Die Sinne sind es, welche ihm den Blick in diese eröffnen, und nicht bloß die Körperwelt bildet er im Reiche seiner Vorstellungen durch die Sinne nach, auch in das Geistesleben anderer Menschen dringt er durch sie ein, indem er Sprache und Schrift durch Ohr und Auge vernimmt. So vieles auch das Menschenleben den Sinnen bietet, eine eigentliche Cultur derselben erlangt er mehr als durch alles andere durch die Richtung derselben auf die Natur. Das planmäßige Beobachten, das ihn nöthigt, ein Ganzes nach allen seinen Theilen mit dem Auge methodisch zu durchlaufen, indem ohne dieses keine volle, gründliche Anschauung zu Stande kommen würde, bildet ihm das Auge dazu heran, auch wo es im Menschenleben zu beobachten hat, in gleicher, gründlicher Planmäßigkeit dies zu vollziehen. Die Schärfe, die Fähigkeit, Fernes und Kleines deutlich zu sehen, ist es nicht allein, viel mehr noch das, daß nichts der Beobachtung entgeht, daß die Vorstellungen, die von den Dingen gewonnen werden, ihnen vollständig entsprechen, ist es, wozu die untersuchende Betrachtung der Naturgegenstände das Auge erzieht. Und nicht bloß dieser Sinn, der allerdings die wichtigsten Seiten der Außenwelt unserem Geiste erschließt, auch die übrigen, je nach ihrer Wichtigkeit, werden durch das Studium der Natur in Anspruch genommen und dem gemäß geübt und gebildet. So trägt die Beschäftigung mit der Natur mächtig bei, den Menschengeist in Stand zu setzen, die Sinnenwelt zur klaren, sichern und vollständigen Auffassung zu bringen.

Aber die scharfe, gründliche Beobachtung der Einzeldinge allein reicht nicht aus, zur vollen Erkenntnis der Natur zu führen. Zu der Thätigkeit der Sinne müßen logische Operationen hinzutreten, an das Beobachtete müßen Urtheile und Schlüsse angeknüpft, es müßen Folgerungen daraus gezogen werden. Auch in anderen Wissenschaften finden freilich diese geistigen Operationen statt; was aber gerade der wissenschaftlichen Erforschung der Natur einen ganz besonderen Werth verleiht, das ist die eigenthümliche Weise, nach der sie die ersten grundlegenden Erkenntnisse durch die Sinne der Wirklichkeit entnimmt und mit den so gewonnenen, ganz sichern Anfangspuncten mit aller Vorsicht weiter verfährt, die exacte Methode. Dadurch, daß zunächst das Einzelne durch planmäßige Beobachtung ohne vorgefaßte Meinung aufs schärfste untersucht und direct daran die Ermittlung des Zusammenhangs der Einzelpuncte geknüpft wird, gelangt nur gerade das zur Erkenntnis, was sicher*) erkannt werden kann, und wo die volle Sicherheit, sei es in Zahl, Maß und Gewicht oder

*) Wenn gegen die exacte Methode geltend gemacht wird, daß auch in den Naturwissenschaften oft genug falsche Lehren existirt haben und daß dieselbe also keineswegs als unfehlbar gelten könne, so sind das eben Fälle, wo gerade die exacte Methode nicht ihre Anwendung gefunden, wo die Forschung, sei es die zu Grunde liegende Beobachtung oder die daraus gezogenen Folgerungen unexact waren. Die Schwierigkeit der ganz sicheren Beobachtung durch die Sinne gewöhnt daran, bescheiden zu sein in Bezug auf die Erlangung wissenschaftlicher Resultate, sie macht vorsichtig und schützt davor, daß bei den darauf folgenden logischen Operationen die Phantasie dem Verstand voraneile.

sonst, nicht erreicht wird, da werden wenigstens die Grenzen festgestellt, innerhalb deren die Wahrheit liegen muß. Halbwahre Ansichten, wie sie anderwärts Platz greifen, sind bei dieser Forschungsweise unmöglich, Meinungen haben gar keine Geltung, sie müßen sich beugen vor der Unerbittlichkeit der Thatsachen, welche die exacte Beobachtung festgestellt, Parteien existiren nur, insofern sie sich um Hypothesen schaaren, die aber selbst als Erklärungs*versuche**) nur eine provisorische Existenz in der Wissenschaft haben, und widerstreitende Ansichten gibt es fast nur,**) wo eine Beobachtung wegen seltenen Vorkommens oder wegen besonderer Schwierigkeit nicht leicht zur Controle zu wiederholen ist, so bis noch vor kurzem bei der Frage über die Befruchtung der Phanerogamen, über Abstammung der ersten Anfangszelle phanerogamischer Pflanzen, ob vom Pollenschlauch oder der Samenknospe.

Fürwahr, der menschliche Geist, der an der Hand der exacten Forschung mit sicherem Schritt die Himmelskörper in ihren Bahnen bis weit in die Unendlichkeit hinein begleitet, kann stolz sein auf das, was er durch sie vermag; aber an den gerechten Stolz und an das Selbstvertrauen, das er erlangt durch die Zuverlässigkeit des Erkannten, muß sich sogleich die tiefste Demuth knüpfen, wenn er sieht, wie bald im weiten Reich des Wissens er die Grenze erreicht, jenseits deren die Mittel der exacten Forschung nicht mehr anwendbar sind, und wie vieles er nicht so, wie er es durch sie gewöhnt ist, wissen kann.***) Er lernt, wie lange und schwierige Geistesarbeit

*) Es giebt Fälle genug in den naturwissenschaftlichen Branchen, wo ganze Reihen vollkommen zweifelloser Beobachtungen gemacht sind, wo aber dennoch das, was den beobachteten Hergängen zu Grund liegt, sich unserer Erkenntnis entzieht, selbst wenn die Gesetze, nach denen es wirkt, in ebenso zweifelloser Weise ermittelt sind. Da substituirt der erklärungsbedürftige Forschergeist eine *Hypothese* oder in etwas anderem Sinne eine *Theorie*. Man könnte denken, er müße das, wenn er seiner exacten Methode treu bleiben wollte, unterlassen und würde besser daran thun, sich zu bescheiden und die Unzulänglichkeit seiner Forschungsweise einzugestehen. Dem ist aber nicht so. Der Inhalt der Hypothese wird nicht als Wahrheit angenommen, sie bildet vielmehr den Ausgangpunct neuer Reihen von Beobachtungen oder Versuchen und ihr Inhalt zeichnet den Plan für diese vor. Weitere Beobachtungen und Versuche könnten auch ohne sie gemacht werden, aber ohne Plan und ohne bestimmte Richtung. Was im Sinn einer Hypothese weiter ermittelt wird, dient entweder zur Bestätigung oder Widerlegung derselben; im ersteren Fall gewinnt die Hypothese an Aussicht, zur Wahrheit zu werden, im letztern wird sie als unrichtig erkannt und dadurch der Wahrheit näher getreten. Denn nur zu oft muß man es im Gebiet der naturwissenschaftlichen Forschung schon als ein dankenswerthes Resultat ansehen, wenn man es dahin gebracht hat, nicht zu wissen, wie etwas ist, sondern sicher zu wissen, wie etwas nicht ist. So sind die Hypothesen nicht Wahrheiten, sondern lediglich Brücken, die möglicherweise zur Wahrheit führen können, und als solche ein höchst wichtiges Hülfsmittel zur Erforschung der Wahrheit. Ohne die Hypothese des Kopernicus, daß die Planeten sich um die Sonne als Centralkörper, nicht um die Erde bewegen, wäre Kepler sicher nicht dazu gekommen, seine drei Gesetze über die Bewegungen der Planeten aufzustellen, die ihn, sei es seine Genialität oder ein glücklicher Zufall, aus den Beobachtungen Tycho Brahe's folgern ließ, und es steht sehr in Frage, ob Newton es gewagt haben würde, die von ihm erkannte Schwere zur Erklärung dieser Bewegungen anzuwenden.

**) Widerstreitende Ansichten finden sich in den verschiedenen Zweigen der Naturwissenschaften auch sonst noch, wo es sich nicht um Hypothesen handelt und wo auch die Beobachtung nicht so schwierig ist, da aber in der Regel nur scheinbar. Ein Beispiel geben die Formelemente der Gewebe des thierischen Körpers, die thierischen Zellen. Hier schlichtet sich der Streit, so bald man die Bestimmung des Begriffs Zelle näher ins Auge faßt und die seit Schwann's Untersuchungen so verlockende Ansicht aufgiebt, als müßten die Formelemente der Gewebe des thierischen und pflanzlichen Körpers übereinstimmen. Die thierischen Gewebselemente können ohne Membran sein und, so den Begriff gefaßt, Zellen benannt werden, sind dann aber etwas anderes als die Zellen im Pflanzenkörper.

***) Es gilt dies nicht bloß von der Kenntnis der Einzelnen, sondern auch von der Wissenschaft selbst. — So Großes und Staunenswerthes die naturwissenschaftliche Forschung bis jetzt

es oft erfordert, zu einer einzigen wichtigen Einsicht zu gelangen, und wie viele vergebliche Versuche mitunter gemacht werden müßen, bis es dem richtigen Griff gelingt, die gesuchte Wahrheit zu entdecken, die uns, nachdem sie gefunden, so einfach erscheint, als hätte sie gar nicht unserem Blicke sich verbergen können. Vor allem aber erstarkt in ihm der Sinn für Wahrheit, die Grundbedingung jeder wissenschaftlichen Forschung und die so schöne Zierde des Charakters, die um so werthvoller erscheint, je mehr sie uns in manchen Zeitläuften abhanden gekommen zu sein scheint.*)

So giebt die wissenschaftliche Erkenntnis der Natur dem Menschen einen wesentlichen, nicht zu entbehrenden Theil der Bildung seines Geistes, sie macht ihn erst zu dem, wozu er bestimmt und wozu die Anlage ihm gegeben ist, zum Herrn der Schöpfung, sie bereichert sein Gemüth und erschließt ihm eine unversiegbare Quelle der edelsten Genüsse, sie läutert seinen Charakter und läßt ihn so selbst tüchtiger werden für seine Wirksamkeit auf anderen Gebieten dem Menschenleben gegenüber. Es liegt die Frage deshalb nahe, ob nicht ihr mächtiger Einfluß schon für die Bildung des *jugendlichen Geistes* von Werth und Erfolg sein könnte, und ob nicht zeitig schon, was ihm einst von so großer Wichtigkeit sein wird, begonnen werden sollte, besonders da, wo es gilt, im *Menschen den Menschen zu erziehen*.

Wo irgend ein Zweig des menschlichen Wissens bei der Erziehung des jugendlichen Geistes zur Anwendung kommt, da kann dies in doppelter Rücksicht geschehen. Entweder liegt die Absicht vor, Erkenntnisse, die den Inhalt der Wissenschaft bilden, zum Eigenthum des jugendlichen Geistes zu machen, der ihrer jetzt oder später bedarf, oder es soll die mit der Aneignung derselben verbundene Arbeit zur Uebung der in Anspruch genommenen geistigen Kräfte und dadurch zur Entwicklung und Erstarkung derselben dienen. Im ersteren Fall ist das zu erlangende Wissen der Zweck, im letztern die

auch geleistet hat, so bleibt ihr doch noch unendlich mehr zu leisten übrig. Das erkennt der Naturforscher selbst an und um so bereitwilliger, je mehr er diesen Namen verdient. Wenn auch manche Zweige, so die Astronomie, viel weiter entwickelt sind, als man in der ersten Zeit ihrer Anfänge hätte ahnen können, so halten andere noch so viele Räthsel ungelöst dem Forscher entgegen, daß man verzweifeln sollte, ob es gelingen dürfte, den dichten Schleier zu lüften, der die Wahrheit in ihnen verhüllt. So namentlich die Zweige, welche sich mit den Lebenshergängen in der organischen Natur beschäftigen. Doch kann dies den Werth der ganzen Wissenschaft nicht mindern; das, was bereits errungen, ist viel und groß genug, um ihr eine wahrlich hohe Bedeutung zu sichern.

*) Als ein heilsamer Einfluß, freilich viel niederer und untergeordneter Art, aber doch nicht ohne alle Bedeutung wenigstens für viele, den die Naturwissenschaften theilweise auf die Bildung des Menschen auszuüben vermögen, ließe sich noch anführen, wie manche Zweige günstig auf die körperliche Gesundheit wirken können. Ein großer Theil der Menschen und namentlich derer, die sich eine wissenschaftliche Beschäftigung zur Aufgabe gemacht haben, sind durch sie mehr oder weniger an das Zimmer gebunden. Daß der dauernde Zimmeraufenthalt der körperlichen Gesundheit nicht förderlich ist, bedarf keiner Bestätigung. Das theilweise, oft seltene Aufsuchen der freien Luft giebt ihrem gewöhnlichen Verhalten kein ausreichendes Gegengewicht; was sie zu Hause geistig beschäftigt, begleitet sie ins Freie, die körperliche Thätigkeit, die sie zum Gehen auf ebenem Wege entfalten müßen, ist höchst einseitig und die ungewohnte Kälte oder Näße treibt sie bald wieder heim. Wie förderlich muß es Solchen sein, wenn ein Interesse sie ins Freie ruft, sie dort zu verweilen nöthigt und ihren Sinn auf das lenkt, was sie umgiebt. Ein solches Interesse würde für sie die Beschäftigung, wenn auch nur als Liebhaberei, mit den Zweigen der Naturwissenschaft sein, die vollständig und allseitig nur in freier Natur betrieben werden können, so namentlich mit der Zoologie oder Botanik. Was ihnen die umgebende Natur bieten würde, müßte ihre Gedanken ablenken von dem, was sie zu Hause beschäftigte, das Aufsuchen und Beobachten der Thiere und Pflanzen würde ihre Sinne schärfen und zu gar manchen Körperbewegungen nöthigen, zu denen sie zu Hause nie gekommen wären, Haut und Lunge, Nerven und Muskeln würden von dem heilsamen Einfluß der freien Luft und der Bewegung in ihr Nutzen ziehen, ihr Geist würde erheitert, ihr Körper gekräftigt und abgehärtet und sie so für alles viel tüchtiger werden, als es bei bloß stubenhaftem Verhalten möglich wäre.

Erziehung und Ausbildung der geistigen Vermögen, und kann man diese Bildung, wenn auch das Wort ursprünglich nicht ganz dieselbe Bedeutung hat, wohl die formale Bildung nennen. In der Regel werden beide Zwecke zu gleicher Zeit bei glücklicher Wahl eines Wissenszweigs gefördert werden. Ob aber ein solcher für den einen und den andern geeignet ist, hängt davon ab, ob seinen Inhalt Erkenntnisse bilden, die in den Gedankenkreis des jugendlichen Geistes passen, und ob die Kräfte zu der für ihre Aneignung nöthigen geistigen Arbeit in hinlänglichem Maße erstarkt sind. Die Wissenschaften sind nicht für das Jugendalter geschaffen, deshalb wird es geboten sein, Partien derselben auszuwählen, die elementar genug sind oder elementar genug behandelt werden können, um nicht die jugendlichen Kräfte zu übersteigen, und wo sich solche nicht finden, da wird die Wissenschaft für das jeweilige Alter sich nicht eignen. Die Naturwissenschaften aber enthalten solche Partien, gewiße Theile der speciellen Botanik und Zoologie sind, wie die Erfahrung zeigt, durchaus geeignet, auch schon im früheren Jugendalter, wenn die Lehrweise derselben die rechte ist, einen Gegenstand des Unterrichts zu bilden, und der offene Sinn der Jugend für die Dinge der Natur wird sich gern und leicht auf sie hinlenken lassen. Auch für das spätere Jugendalter finden sich erfahrungsmäßig naturwissenschaftliche Gebiete, wie die Physik und Chemie, die demselben nach Inhalt und Behandlungsweise sich anpassen lassen. Es wird deshalb nicht zu bezweifeln sein, daß ein in angemessener Weise ausgeführter Unterricht in naturwissenschaftlichen Fächern schon bei der Jugendbildung in Anwendung kommen kann.

Was alles zu einer auf alle Seiten seiner Natur sich erstreckenden formalen Bildung des menschlichen Geistes in dem angegebenen Sinn des Worts gehört, vermag allein eine Analyse desselben, die sämmtliche in ihn gepflanzte Anlagen umfaßt, zu bestimmen. Was sie ergiebt, muß für die Wahl der Bildungsmittel maßgebend sein. Die Erziehung hat den Menschen nicht erst zu schaffen, sie nimmt ihn, wie er ist, und ihre Aufgabe besteht nur darin, was in ihm liegt, zur gesunden kräftigen Entwicklung zu bringen, und was dieser hinderlich sein könnte, fern zu halten. Es stützt sich so die Pädagogik auf die Psychologie. Die psychologische Untersuchung des menschlichen Geistes weist als ein wesentliches Vermögen desselben die sinnliche Warnehmung nach, die allein die Außenwelt ihm zur Erkenntnis bringt. Die Cultur dieser sinnlichen Warnehmung ist also ein wesentlicher Theil der formalen Bildung, und ihre Entwicklung, ihre Heranbildung zur planmäßigen Beobachtung eine ebenso wesentliche Aufgabe der Jugenderziehung. Sie ist aber eine um so wichtigere Aufgabe gerade der Jugenderziehung, weil die Thätigkeit der Sinne früh schon erwacht und ihre Ausbildung deshalb zeitiger als die mancher anderen geistigen Thätigkeit in Angriff genommen werden muß und weil die Sinne, wenn sie in der Jugend brach gelegen haben und durch Unthätigkeit abgestumpft und erlahmt sind, in späterem Alter nur sehr schwer wieder zu rechtem Leben sich erwecken lassen. Deshalb muß die Cultur der sinnlichen Warnehmung schon in dem früheren Jugendalter beginnen. Eine geregelte methodische Uebung derselben wird durch nichts anderes in demselben Maße ermöglicht, wie durch die Beschäftigung mit geeigneten Partien der Naturwissenschaften. Sie können daher nicht bloß, sie müßen vielmehr als das dieser Seite der formalen Bildung entsprechende Mittel angesehen werden. Wenn der Knabe in richtiger Weise in das Studium der Botanik und Zoologie eingeführt wird, wenn ihm zuerst der Bau einer phanerogamischen Pflanze in den wesentlichsten Zügen an einigen frischen Exemplaren erklärt und die Abtheilungen eines für seinen Standpunct geeigneten Systems ebenso nach den wesentlichen Charakteren zur Anschauung gebracht sind und er es dann unternimmt, eine Pflanze unter Leitung seines Lehrers darnach zu bestimmen, oder wenn der Gereiftere ein chemisches oder physikalisches Experiment in allen Theilen des vor sein Auge gebrachten Hergangs betrachtet, so sieht er in beiden Fällen nicht bloß, was sich ihm von selbst aufdrängt, er muß vielmehr suchen, das zu sehen, worauf es ankommt,

womit er zur Bestimmung der Pflanze oder zur Einsicht in den chemischen oder physikalischen Hergang wirklich gelangt. Er bleibt nicht dabei stehen, daß er etwas sieht, sondern es knüpfen sich Urtheile und Schlüsse an das Gesehene, und auch mit dem, was er sieht, ohne danach zu suchen, versucht er eine Denkoperation. Das ist ein anderes Sehen, ein viel bewußteres, könnte man sagen, als wenn er sonst das Auge auf etwas richtet. Für diese Art des Sehens, das nicht bei dem bloßen Sinneseindruck stehen bleibt, sondern weiteres an ihn anknüpft und das auch nicht bloß auf das, was der Zufall dem Auge gegenüber bringt, sondern auf Bestimmtes zu bestimmtem Zweck gerichtet ist, für diese planmäßige Sinneswarnehmung, für die Beobachtung giebt ihm kein weiteres Lehrfach, als die die Natur betreffenden die rechte volle Gelegenheit. Und wenn er hierzu richtig angeleitet wurde, so fehlt es nicht, daß er Freude an dieser Thätigkeit gewinnt, er wiederholt sie gern und aus freien Stücken, denn sie bringt ihm immer Neues, er gewinnt die Natur und was sie bietet lieb und erlangt dadurch wieder einen Sporn, der ihn zu weiteren solchen Beobachtungen treibt, und wenn sein Lehrer ihn verläßt und die Schule ihn nicht mehr anhält, so ist er doch gewonnen für die Naturbeobachtung und wird sich nicht leicht mehr von ihr trennen. Es hat sich ihm eine Welt erschlossen, die reiche Anschauungen und Erkenntnisse seinem Geiste darbieten und die in edelster Weise sein Gemüth fesseln wird, während der, dessen Sinneswarnehmung nicht cultivirt wurde, keine Ahnung davon hat, was er in der Natur finden könnte, und auch, wo es sonst, etwa im Menschenleben, erfordert wird, scharf und sicher zu beobachten, wird sein wohlgeübter Sinn ihn nicht im Stiche lassen.

Wenn schon allein die Ausbildung der Sinne und ihre Erziehung zur planmäßigen Beobachtung eine dem jugendlichen Alter angemessene Beschäftigung mit den Dingen der Natur als nothwendig fordert, so tritt als zweiter Grund für die Aufnahme naturwissenschaftlicher Studien in den Gang der Jugendbildung hinzu der weitere Einfluß der exacten Methode, die die naturwissenschaftliche Forschung in der Aufsuchung des Zusammenhangs der Einzelhergänge in der Natur, in der Aufstellung der gemeinsamen Normen, nach denen sie stattfinden, und in der Ermittlung der zu Grunde liegenden Ursachen befolgt, nicht nur auf die geistige Erziehung, sondern mittelbar auch auf die Läuterung des Charakters. Dadurch, daß der jugendliche Geist in ihr geübt wird, gewöhnt er sich an scharfes, streng logisches Denken,*) er lernt das Wahre von dem Halbwahren unterscheiden, er erlaubt der Phantasie nicht, ihn von dem stricten Weg der an die richtig vollzogenen Beobachtungen sich anreihenden Schlußfolgerungen abzulenken, sondern knüpft an sie nur gerade das an, was an sie angeknüpft werden kann, er lernt der als feststehend erkannten Thatsache eine Ansicht, die er gern aufrecht erhalten möchte, zum Opfer bringen, er sucht diese sicher gehende Weise zu seinem

*) Es ist dies nicht so zu verstehen, als wäre nicht auch in anderen Wissenschaften ein scharfes, streng logisches Denken nothwendig. Im Gegentheil, ein Denken, finde es in irgend einer Wissenschaft, im Leben oder sonst wo statt, das nicht streng logisch ist, ist kein rechtes Denken, und alle genaue, gründliche und sichere Erkenntnis, durch Denkoperationen gewonnen, ist nur Resultat eines streng logischen Denkens. Darin jedoch unterscheiden sich die Naturwissenschaften von den übrigen Wissenschaften, daß in ihnen sich eine Abweichung von dem streng logischen Denken sogleich aufs empfindlichste rächt. Beim Bestimmen eines Thiers oder einer Pflanze macht der leiseste Irrthum das ganze Verfahren illusorisch, ein ganz geringes Versehen bei einer chemischen Untersuchung läßt das Resultat werthlos werden, und ebenso eine unbedeutende Täuschung oder eine noch so kleine Abweichung von dem richtigen Gang in den Urtheilen und Schlüssen, die an eine Beobachtung angeknüpft werden, wird rückwirkend und stellt die Beobachtung selbst, die für sich richtig war, in ein falsches Licht. Deshalb verlangen die Naturwissenschaften eine solche Schärfe und Genauigkeit und deshalb ist die bei ihnen zur Anwendung kommende exacte Forschungsweise eine so strenge Schule für den jugendlichen Geist. Unter den übrigen Wissenschaften hat diese Eigenthümlichkeit in dem Grad nur die Mathematik mit ihnen gemein.

großen Vortheil auch in andern Fächern auf Dinge der Gedankenwelt anzuwenden, er wird endlich vorgebildet zu einem eigentlich streng wissenschaftlichen Studium der Natur. Die Wahrheit aber, die er auf dem Gebiet der Forschung sucht, gewinnt er lieb und lernt ihr auch im Leben folgen. Es ist von der größten Wichtigkeit, daß der jugendliche Geist durch diese strenge Schule gehe, daß er Beobachtung und Induction übe, daß er gewöhnt werde, klar zu sehen und sicher zu schließen. Und diese Schule giebt ihm in der Weise kein anderes wissenschaftliches Fach, als die Naturwissenschaft, auch nicht die Mathematik.*) Deshalb kann auch kein Zweifel sein, daß für das jugendliche Alter passende Zweige der Naturwissenschaften, und zwar in der ihnen eigenthümlichen Weise betrieben, als unerläßliche Lehrfächer in allen Schulen Eingang finden müßen, die neben andern Zwecken die eigentliche Menschenbildung irgendwie zum Ziele haben und ganz besonders in denen, die sie als ein Hauptziel anerkennen, in den Gymnasien.**)

*) Nicht leicht ist wohl eine sonderbarere Behauptung aufgestellt worden, als die, daß die Mathematik die Naturwissenschaften beim Jugendunterricht ersetzen könne. Sie ist nichts weniger als Aequivalent der letzteren. Die Mathematik ist eine reine Gedankenwissenschaft und zwar eigentlich eine sehr einseitige, aber in dieser Einseitigkeit wohl die vollendetste von allen. Denn nur der Begriff der Größe ist ihr Gegenstand, und ihre hohe Wichtigkeit für Wissenschaft und Leben verdankt sie gerade dem Umstand, daß fast überall der Begriff der Größe in Betracht kommen kann. Die Zahlen, mit denen sie operirt, sind Abstractionen, sie bestehen aus gestalt- und farblosen Einheiten. Die räumlichen Gebilde, die sie untersucht, existiren so, wie sie sie behandelt, nur in der Gedankenwelt, sind gleichsam Ideale der in der Wirklichkeit vorkommenden räumlichen Gebilde. Denn in dieser giebt es, so parador dies auch lauten mag, nicht leicht eine absolut gerade Linie, einen absolut genauen Kreis oder eine wirklich vollkommene Kugel. Aber gerade weil sie die nur in der Gedankenwelt existirenden Ideale dieser räumlichen Größen bearbeitet, gelingt es ihr so sicher und erschöpfend, deren Eigenschaften zu begründen. Dabei ist ihre Forschungsweise ebenfalls eine exacte, wie die in den Naturwissenschaften ausgeübte, und auch durch sie wird der, der sich mit ihr beschäftigt, zum strengen logischen Denken erzogen. Diese strenge Methode, die ihr so recht das Gepräge einer Wissenschaft giebt, was auch in der Regel bei ihrer Beurtheilung als Bildungsgegenstand des Geistes anerkannt wird, aber außerdem noch, was weniger beachtet zu werden pflegt, daß sie überall, wo die Eigenschaft der Größe in Wissenschaft oder Leben in Betracht kommt, damit umzugehen in Stand setzt, machen sie zu einem höchst einflußreichen, durchaus wesentlichen Mittel der allseitigen Geistesbildung. Dagegen haben die Naturwissenschaften vor ihr voraus, daß in ihnen die sinnliche Warnehmung ebensowohl eine Rolle spielt, zu deren Cultur die Mathematik nichts beizutragen vermag. In den ersteren geht die Forschung von dem Einzelnen aus zu allgemeineren Wahrheiten, sie ist eine vorwiegend inductive, in der Mathematik ist das Entgegengesetzte der Fall, sie ist da eine deductive. Deswegen nimmt die naturwissenschaftliche Forschung so oft die Mathematik zu Hülfe, wo sie aus einer bereits erkannten allgemeineren Wahrheit sich auf neues einzelne will leiten lassen. Ist einmal das Gesetz, wonach eine Kraft wirkt, durch eine Formel ausgedrückt, so lassen sich leicht durch diese neue Seiten ihrer Wirkungsweise finden. So ist die Mathematik ein Hülfsmittel der naturwissenschaftlichen Forschung von höchster Wichtigkeit, aber ersetzen kann sie diese für die ebenmäßige Bildung des menschlichen Geistes nicht, da sie zur Uebung der sinnlichen Beobachtung als reine Mathematik gar keine Gelegenheit giebt.

**) Wenn hier zunächst und ausführlicher der Werth, welchen die Naturwissenschaften als Lehrfach der Gymnasien haben, der Besprechung unterzogen wird, so rechtfertigt dieses Verfahren einerseits die hohe culturhistorische Bedeutung, die diese Anstalten unter allen, welche nicht die Wissenschaft selbst lehren, sondern sie zu ihren Zwecken benützen, ohne Zweifel haben. Viel mehr aber noch erscheint es angemessen, gerade diese Schulen vor allen ins Auge zu fassen, da für sie als Humanitätsschulen die Wichtigkeit naturwissenschaftlicher Studien für reine Menschenbildung und für Vorbildung zu den Berufsstudien zwar wesentlich in Betracht kommt, bei ihrer übrigen Ausstattung aber auch einem als so wichtig erkannten Lehrfach am wenigsten leicht der nöthige Raum sich gewinnen läßt und da die meisten Zweifel und Bedenken über seine Zulassung auch wirklich hier sind geltend gemacht worden. Bei allen andern Schulen, auf denen in irgend eingehender Weise Naturwissenschaften zu lehren sind, ergiebt sich deren Nothwendigkeit aus den verfolgten

Aber keine Schule hat ausschließlich diese allgemeine humane Bildung zur Aufgabe, in allen spielt die Rücksicht auf den besonderen Beruf, zu dem eine Vorbildung schon in der Jugend nöthig ist, eine Rolle mit bei ihrer Einrichtung und bei ihrem Verfahren. So legen die Gymnasien zwar den Grund zu der allgemeinen Bildung und führen sie, soweit das Alter ihrer Schüler es gestattet, durch; sie haben aber auch noch eine weitere Aufgabe sich gestellt, die sie bei ihrer glücklich gewählten Organisation zum größern Theil durch ebendieselben Mittel zu erfüllen wissen, welche ihrem ersteren Zwecke dienen, sie wollen ihre Schüler zum wissenschaftlichen Betrieb einer Reihe der verschiedensten Fächer entsprechend vorbereiten, und wenn der ihnen beigelegte Name „Gelehrtenschulen" auch ursprünglich nicht so ganz gerade diesen ihren weiteren Beruf bezeichnen sollte, so läßt er sich doch jetzt in diesem Sinne deuten. Deshalb sind diejenigen vorzüglich ihre Schüler, die später auf der Universität einem wissenschaftlichen Studium ihres Berufsfachs sich widmen wollen. Unter diesen aber sind nicht wenige, die der naturwissenschaftlichen Bildung zu letzterem bedürfen, in deren Studienkreis naturwissenschaftliche Gebiete wenigstens als Hülfswissenschaften gehören, und deren Berufsstudium selbst nach Inhalt und weit mehr noch hinsichtlich der Gewinnungsweise der Erkenntnisse denselben Charakter trägt. So bedarf der künftige Mediciner, der Pharmaceut, der Forstmann, Bergmann u. s. w., von denen nicht zu reden, die das theoretische Studium eines naturwissenschaftlichen Fachs sich zur Lebensaufgabe gemacht haben,*) in materialer wie formaler Hinsicht naturwissenschaftlicher Vorbildung. Zwar wird vielleicht entgegnet, die Genannten alle könnten immer noch sich diese Bildung auf der Universität erwerben, wo es an vortrefflicher Gelegenheit dazu nicht fehle. Allein das ist doch keine so leichte Sache. Denn erstlich reicht, insonderheit beim Mediciner, die Dauer des akademischen Studiums kaum aus zum gründlichen Betrieb der eigensten Fächer, und dann auch, wenn dieselbe über das gewöhnliche Maß hinaus verlängert werden sollte, hält es schwer, sogleich von vorn herein sich in die eigentlich wissenschaftliche Behandlung hineinzufinden. Wer nie vorher eine Pflanze oder ein Mineral genauer untersucht hat, wer ohne alle Vorkenntnisse in Chemie und Physik geblieben ist, dem gelingt es kaum, die wissenschaftlichen Vorlesungen über diese Fächer, die er auf der Universität hört, sogleich zu verstehen und gehörig zu benutzen, die Menge des Neuen läßt ihn nur mit Mühe den Faden finden, an dem er sicher sich durch alles durcharbeiten könnte, dazu interessirt ihn manche elementare Partie wenig,

Zwecken leicht, und bei den Realgymnasien, die sonst den humanistischen Gymnasien am nächsten sich stellen, ist ihre Bedeutung wohl von niemanden bezweifelt.

*) Wenn bis vor noch nicht langer Zeit selbst die hervorragendsten Forscher auf den Gebieten der Naturwissenschaft in ihrer Jugend ohne naturwissenschaftliche Vorbildung geblieben, so beweisen diese Ausnahmefälle nichts gegen die Nothwendigkeit der letzteren, denn das Genie findet auch unter ungünstigen Umständen dennoch seinen Weg. Sind doch gerade unter ihnen auch solche, denen nicht einmal die übrige Gymnasialbildung in rechter Weise zu Theil wurde. Was für solche bevorzugte Geister gilt, gilt darum nicht für alle, und gewiß manches Talent für diese Gebiete, das Großes hätte leisten können, kommt, da sein Sinn für sie in der Jugend nicht gebildet wurde, gar nicht zur Entwicklung, es verkümmert und leistet auf anderem Feld nicht das, was es auf jenen Gebieten geleistet haben würde. Und wenn in England die Naturwissenschaften in den Schulen, welche unsern humanistischen Gymnasien entsprechen, sehr wenig gelten, so sind dort andere fördernde Momente von Einfluß, welche die großen Leistungen dieses Landes im Feld der Anwendung mancher mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächer bedingen. Auch würde dort, wenn früh schon der naturwissenschaftliche Sinn durch die Schulen geweckt würde, ohne Zweifel hierin ein weiterer Antrieb liegen, daß auch in den Gebieten, wo nicht der mächtige Hebel der materiellen Interessen wirkt, die Zahl der tüchtigen Forscher eine größere wäre, als sie jetzt wirklich ist und nach der Leichtigkeit, womit die Liebhaberei reicher Leute ein ausgezeichnetes, nicht zu bewältigendes Material für wissenschaftliche Forschung aus allen Zonen zusammenbringt, mit Recht erwartet werden könnte. Denn wo bei uns schon jetzt manche ganz speciellen Zweige eine Anzahl gründlicher Bearbeiter haben, da steht dort oft der Forscher fast allein.

und, was das Schlimmste ist, sein Beobachtungsvermögen ist nicht geübt genug, um leicht und rasch zu fassen, was ihm in Fülle dargeboten wird, die exacte Forschungsweise ist ihm neu und er wird sie nicht mit einem Male sich aneignen können. So würde eine Kluft bestehen zwischen Gymnasium und Universität, die von der einen oder der anderen Seite ausgefüllt werden müßte.*) Die Universität wird es nicht thun**) und darf es nicht, wenn sie nicht ihrer Bestimmung untreu werden will, die Wissenschaft kann sich nicht zum Anfänger herablassen, das ist nur der Schule möglich und das ist auch deren Aufgabe. Der Lehrer nimmt hier gleichsam den Schüler an der Hand und geht mit ihm in die Wissenschaft hinein, er zeigt ihm das, worauf es ankommt, und sagt ihm, wie er es betrachten soll, er verweilt mit ihm so lange dabei, bis er sich überzeugt hat, daß der Schüler es gründlich verstanden, und sorgt durch stets wiederholtes Betrachten dafür, daß das gewonnene Verständnis bleibt, er greift ihm so zu sagen unter die Arme und hebt ihn zu dem empor, was zu hoch für ihn gewesen wäre, er hilft ihm verstehen, und zwingt ihn nöthigenfalls dazu. Das thut der akademische Fachlehrer nicht und darf es nicht thun, wenn nicht die Universität zur Schule, die Wissenschaft zum Elementarunterricht werden soll.

Jedoch nicht bloß für solche, welche zu ihrem Fachstudium eine gründliche naturwissenschaftliche Vorbildung bedürfen, auch für alle, welche ihr wissenschaftliches Fach nicht um seiner selbst willen sich wählen, sondern um dadurch zu einem praktischen Beruf im Leben sich auszurüsten, ist ein gewißer Grad naturwissenschaftlicher Bildung von Werth und Wichtigkeit. Wer unter Menschen wirken will, muß die Natur des Menschen kennen, und dazu gehört die Einsicht in die so vielfach das Geistige bestimmende physische Seite desselben. Er muß auch das, was treibend und leitend auf die Menschen einwirkt, die Verhältnisse und Rücksichten, die ihr Thun und Lassen bestimmen, zu beurtheilen wissen. In einer Zeit, wo das, was die Naturwissenschaften lehren, so vielfach benutzt wird zur eigenthümlichen Gestaltung des Lebens, wo der, der die zum Leben nöthigen Güter schafft, zur reichlichen Gewinnung derselben überall naturwissenschaftlicher Aufschlüsse bedarf, wo Land- und Forstwirthschaft und Industrie immer mehr die der exacten Forschung entnommenen Einsichten verwerthen, da wird, wer unbekannt mit dem allem, was hier die Kenntnis der Natur zu fördern vermag, und auch nicht vorgebildet ist, sich leicht hineinzufinden, fürwahr nicht einflußreich im Leben auftreten können. Wie der, der im Dienst des Staates oder der Kirche steht, durch die formale Bildung, die ihm das Gymnasium in der längst da geltenden Weise giebt, in Rede und Schrift anderen überlegen ist, so bedarf er jetzt auch der Einsicht in das Gebiet des Wissens, das gerade den Nichtstudirten zu ihrem Beruf sich immer

*) Die unglücklichste Weise, diese Kluft auszufüllen, würde ein zwischen Schule und Universität eingeschobener sogenannter philosophischer oder Lycealcurs sein. Eine Masse naturwissenschaftlichen Materials würde in eine verhältnismäßig kurze Zeit hineingedrängt, und fast alles zugleich angefangen werden. Der durch das nach altem Schnitt eingerichtete Gymnasium Hindurchgegangene würde wahrhaft erdrückt werden, und um so mehr, da Beobachtungsvermögen und Induction vorher nicht ausgebildet worden, er würde wenig gewinnen und ein oder zwei Jahre aus der empfänglichsten Zeit des Lebens würden so gut wie verloren für ihn sein. Viel besser ist es, von Jugend auf hiemit zu beginnen und während der ganzen Gymnasialzeit neben den andern Fächern und ohne deren Beeinträchtigung in die geeigneten naturwissenschaftlichen Gebiete allmählich einzuführen und zu deren richtigem Betrieb zu erziehen. Im rechten Alter, wo der Sinn für die Natur noch offen, und die zu ihrer Erfassung dienenden geistigen Kräfte noch bildsam sind, muß wenigstens der Grund gelegt, nicht später erst der dazu unbrauchbar gewordene damit überschüttet werden.

**) Daß hin und wieder auf deutschen Universitäten neben den wissenschaftlichen Vorlesungen z. B. über Chemie auch noch solche für vollständige Anfänger gehalten werden, um diese zu dem Verständnis der ersteren vorzubilden, ist eigentlich eine Abnormität, die nur den mangelhaften oder fehlenden Unterricht auf Gymnasien ersetzen soll, aber schwerlich ganz ersetzen wird.

wichtiger macht und zu dem die Einrichtung der Bildungsanstalten, die sie besuchen, immer leichter und sicherer führt. Denn die Naturwissenschaften sind durch ihren immensen Einfluß auf die materiellen Interessen zu einer so gewaltigen Macht geworden, daß die Träger dieser Interessen sich einer gründlicheren Beschäftigung mit ersteren gar nicht entziehen können, und ihnen würde der Studirte, dem die naturwissenschaftliche Bildung abgienge und in dem auch der Sinn dafür gar nicht geweckt worden wäre, gar ärmlich gegenüberstehen. Durch eine Menge mehr oder weniger gelungener populärer Schriften ist, wenn auch noch so oberflächliche, Kenntnis von den Dingen der Natur in alle Schichten der Gesellschaft gedrungen und der Geschmack daran verbreitet, so daß dieselbe selbst ein Stück der Bildung im ordinärsten Sinn des Wortes ist, deren Mangel dem studirten Manne in einer für seine Geltung ungünstigen Weise angerechnet werden würde. Dem, was den ganzen Charakter der Civilisation eines Volkes oder Zeitalters bestimmt, kann sich der Einzelne nicht entziehen und deshalb ist in gewißem Maße wenigstens naturwissenschaftliche Bildung jetzt für jeden, der für gebildet überhaupt angesehen sein will, nicht zu umgehen, welchem besonderen wissenschaftlichen Fach oder praktischen Lebensberuf er sich auch gewidmet haben möge, er würde sonst als Fremdling in dem Menschenleben stehen.

Auch für den wissenschaftlichen Betrieb anderer Fächer und gerade derer, die der Jugendunterricht als Bildungsmittel benutzt, sind die Naturwissenschaften sehr wohl zu verwerthen, ja theilweise als Hülfswissenschaften gar nicht zu entbehren. Kann schon die Gewöhnung an ihre strenge Methode von Einfluß sein auf die in andern Gebieten angewandte Forschungsweise, so bieten sie besonders in materialer Beziehung für manche Wissenszweige durch ihre Lehren wesentliche Förderung. Die empirische Psychologie wird manche ihrer Theile, so das Capitel von den Sinneswarnehmungen, ohne Physiologie gar nicht bearbeiten können, die Geographie, auch wenn sie die Erde nur als Schauplatz des menschlichen Treibens faßt, wird überall der Erklärungen bedürfen, die ihr die Naturwissenschaften geben, die Geschichte wird das Menschengeschlecht in seinem Thun und Treiben stets abhängig von der Natur finden und im Streben nach dem Verständnis der Entwickelung der Völker vielfach auf Dinge der Natur geführt werden, und selbst die Philologie, mag sie nun als Wissenschaft der Sprache sich bekennen, benutzt die Naturwissenschaften, so bei der physiologischen Untersuchung der Bildung ihrer Grundelemente, der Laute, oder mag sie auf die Erforschung des Alterthums und die Erklärung seiner großen Autoren sich richten, wo sie zu dem Verständnis des antiken Lebens gar oft, wo es mit der Natur in Beziehung tritt, naturwissenschaftlicher Einsichten bedarf. Es schlingt sich überhaupt ein Band um alle Wissenschaften, keine einzige kann ganz für sich bestehen, eine jede wird durch die übrigen in höherem oder geringerem Grade gefördert, ganz so wie in der Wirklichkeit auch nichts für sich besteht, vielmehr das eine das andere bedingt, so die Natur das Menschenleben mannigfach bestimmt und wiederum der Mensch nach seinen Zwecken mächtig in die Natur eingreift. Daß dies Verhältnis auch schon beim Jugendunterricht seine Bedeutung hat, daß namentlich eine Benutzung der auf dem Gebiete der Natur gewonnenen Erkenntnisse für andere Fächer wird eintreten können, ist wohl nicht zu bezweifeln.

Ein weiterer nicht gering zu schätzender Vortheil endlich, den die Naturwissenschaften, insbesondere die beschreibenden, der Jugend bieten, ist ihr Einfluß auf die körperliche Erziehung. Während andere Studien an das Zimmer fesseln, läßt sich ihr Studium zu Hause nicht vollenden. Sie geben deshalb Gelegenheit und Nöthigung zum Aufenthalt im Freien, gewähren dort die vielseitigste Uebung der Sinnes- und der Bewegungsorgane, die selbst den planmäßigen Turnübungen gegenüber als ergänzend gelten kann, sie bilden so gegen andere Fächer, die nur den Geist in Bewegung setzen, ein heilsames Gegengewicht, das gerade in jenem Alter, wo die Entwicklung des Körpers ihre Vollendung noch nicht erreicht hat, von ganz besonderer Wichtigkeit ist, und tragen dadurch wesentlich bei, gesunde, nach allen Seiten ihrer Natur entwickelte Menschen zu bilden.

(S. Näheres hierüber im Artikel „Naturwissenschaftliche Excursionen“ S. 129 ff.)

So groß aber und durch nichts anderes zu ersetzen der Einfluß eines richtig ausgeführten Jugendunterrichts in geeigneten naturwissenschaftlichen Gebieten für die Erziehung ganzer Menschen ist, so unentbehrlich dieser Unterricht zur Vorbildung für manche Berufszweige und so zweckmäßig und fördernd er für alle nach dem Gesagten sich erwiesen, in welchen Schulen er auch betrieben werde, so sind doch manche und zum Theil einer näheren Beleuchtung durchaus nicht unwürdige Gegengründe gegen seine Zulassung erhoben worden, die mitunter auch noch jetzt als Hindernis für ihn in Geltung stehen, besonders wenn es sich um seine Einführung oder Ausdehnung auf den Gymnasien handelt. Diese Einwürfe gegen die Zweckmäßigkeit naturwissenschaftlichen Unterrichts und naturwissenschaftlicher Bildung sind theils gegen die Naturwissenschaften selbst nach Inhalt oder Behandlung gerichtet, indem sie ihnen keine oder zu wenig Bedeutung für die Jugendbildung zuerkennen oder gar einen schädlichen Einfluß von ihnen befürchten, theils entspringen sie der Besorgnis, daß andere wichtigere Lehrzweige durch sie beeinträchtigt oder zur Seite geschoben werden könnten, oder daß eine Ueberfüllung eintreten möchte, wodurch der jugendliche Geist, statt erstarkt, erdrückt würde. Die ersteren beruhen lediglich auf unzureichender Kenntnis der naturwissenschaftlichen Fächer und auf einer falschen Vorstellung von der zu ihrem richtigen Betrieb nothwendigen Behandlungsweise, und lassen sich deshalb leicht aus dem Wege räumen, die letzteren dagegen sind viel berechtigter und verdienen deshalb wohl beachtet zu werden; sie widerlegen sich jedoch von selbst, wenn die Möglichkeit nachgewiesen wird, daß ohne wesentliche Beeinträchtigung anderer eben so nothwendiger Fächer in den der Jugendbildung gewidmeten Anstalten auch die geeigneten Zweige der Naturwissenschaften Platz finden können.

Schon früh, als die Naturwissenschaften, damals noch selbst auf niederer Stufe der Ausbildung stehend, in manchen Schulen einige Berücksichtigung fanden, wurde geltend gemacht, daß sie an Inhalt und nach der Art, wie sie betrieben wurden, für eigentliche Bildung keinen Werth und nur fürs Leben einigen Vortheil haben könnten, und dieser Vorwurf, damals nicht so ungerecht, wird hin und wieder jetzt noch wiederholt; doch hat sich mehr und mehr die Einsicht Raum verschafft, daß diese Wissenschaften jetzt, so viel ihnen auch noch zu thun übrig bleibt, einen Grad der Vollendung erreicht haben, der sie würdig macht, ein Glied der Bildungsfächer zu sein, die bestimmt sind, den jugendlichen Geist zu dem zu machen, was er werden soll, und ebendeshalb trägt man jetzt viel mehr Bedenken, so wegwerfend über Fächer zu urtheilen, deren große Bedeutung erkannt ist und die so viele Freunde und Verehrer sich erworben haben. Man schämt sich, sie so ganz zu misachten, und dennoch sind oft auch diese Einwendungen nicht ohne allen Grund, sofern zu ihnen die noch gar nicht überall beseitigte durchaus verkehrte Behandlung die Veranlassung gegeben, durch die die bildendsten naturwissenschaftlichen Branchen ohne allen Bildungserfolg bleiben. Wenn die beschreibenden Naturwissenschaften nach Büchern gelehrt werden, anstatt ihre Gegenstände in Natur der Beobachtung zu unterziehen, wenn so das Gedächtnis mit Namen belastet wird, ohne daß, was sie bezeichnen, auch gesehen wird, wenn Physik ohne Experimente gelehrt wird und physikalische Apparate etwa nur in Zeichnungen vors Auge kommen, so gewinnt der Geist weder richtige und klare Vorstellungen, noch werden die Erkenntnisweisen für Dinge der Natur gebildet und höchstens das Gedächtnis erhält eine peinvolle Uebung. So betrieben, nützen die Naturwissenschaften nichts, sie schaden vielmehr, indem sie früh schon einen Widerwillen gegen die Beschäftigung mit ihnen in die Seele pflanzen, der für ein späteres Studium derselben vollkommen unempfänglich macht.

Man fürchtet, daß die Naturwissenschaften den jugendlichen Geist zerstreuen möchten, daß durch die vielen Einzelheiten, die ihm die Thier- und Pflanzenwelt vor Augen bringt, und durch die vielen Merkmale, die zur Unterscheidung derselben nöthig

sind, ihm eine chaotische Masse dargeboten werde, die er nicht zu bewältigen im Stande sei, und ebenso, daß die mannigfachen Experimente in Physik und Chemie ihn zwar sehr ergötzen könnten, in ebendemselben Maße aber von ernsteren schwierigeren Dingen ablenken müßten und daß eine interessante Spielerei an die Stelle strenger Geistesarbeit trete. Aber erstlich sind der terminologischen Begriffe, die bei dem Anfangsunterricht in Anwendung kommen, gar so viele nicht und sie werden leicht fast unter der Hand beim Bestimmen der Pflanzen und Thiere eingeübt, und in die Vielheit der Einzelwesen bringt das System die übersichtliche Ordnung, so daß, was einzeln auf dem Geiste lasten oder ihn nach den verschiedensten Seiten ziehen würde, als wohlgegliedertes Ganzes ihm leicht wird. Und dann die interessanten Experimente, sie werden ihm nicht vorgeführt, um bloß angesehen zu werden, sie werden ihm erklärt, oder vielmehr, er selbst muß sie erklären, er muß den Hergang, den er sieht, in alle seine Theile zergliedern, er muß das Wesentliche von dem Unwesentlichen scheiden, und von allem sich der Gründe bewußt werden, er hat demnach eine geistige Arbeit zu leisten, die ihm, wie die Erfahrung zeigt, oft gar nicht so leicht wird, und allen seinen Ernst in Anspruch nimmt. Und was von logischen Thätigkeiten sich für ihn an die Beobachtung anreiht, ist wiederum ebenso ernste, schwierige Arbeit, als wie er sie an Dingen der Gedankenwelt zu üben hat, und nur das eine ist anders, daß eine sinnliche Warnehmung zu Grunde liegt und daß er bei seinen Denkoperationen in noch höherem Grad sich zusammennehmen muß, indem der geringste Fehltritt sogleich sich rächt. Was kann überhaupt dem jugendlichen Geiste Heilsameres widerfahren und ihn mehr concentriren, als wenn die exacte Methode ihn in ihre strenge Zucht nimmt?

Noch weiter macht man geltend, die Naturwissenschaften führten die Jugend dem Materialismus und der Ueberschätzung der materiellen Interessen zu. Aber materieller Sinn war längst vorhanden und die materiellen Interessen haben in Geltung gestanden, als die Naturwissenschaften, die so Böses verschulden sollen, als unschuldige Kinder noch in der Wiege lagen. Die materiellen Interessen haben mit den Naturwissenschaften eigentlich nichts weiter zu schaffen und ihr Verhältnis beschränkt sich darauf, daß sie den Naturwissenschaften sehr viel zu danken haben, ohne daß dieselben in ihrem Entwicklungsgang sich je wesentlich von ersteren hätten bestimmen lassen, und gar mancher Naturforscher könnte klagend vor Gottes Thron treten über den Undank der materiellen Interessen. Und wie der jugendliche Geist durch die Weise, in der er sich mit der Natur beschäftigt, für Ueberschätzung der materiellen Interessen sollte gewonnen werden, ist gar nicht abzusehen; er widmet ihr geistige Arbeit, und wo die naturwissenschaftlichen Forschungen die materiellen Interessen fördern, da kommt nicht ihm zu gut, was jene diesen leisten, er erlangt die Güter selbst nicht, sondern höchstens Einsicht in die Art, wie sie beschafft werden, und wenn er später seine Erkenntnisse zur Förderung der materiellen Interessen benutzt, so ist dies eine Anwendung, von der er jetzt gar nichts materielles hat. Auch erhellt nicht recht, wie materieller Sinn durch wissenschaftliche Erkenntnis der Natur gehegt werden könne, er hat seinen Grund in ganz anderen Dingen als in der Arbeit, die die Erkenntnis der Natur von dem Geiste fordert, und wer die Anlage zum Materialismus in sich trägt, der wird sein Auge vor der Natur verschließen oder doch in ganz anderem Sinne auf sie werfen, als um sie durch wissenschaftliche Erforschung zu begreifen. So bedarf auch dieser Einwand kaum einer Widerlegung und ebenso wenig der andere, daß Dünkel und frühreifes, oberflächliches Wesen ein Product der naturwissenschaftlichen Beschäftigungen sei. Auch diese Unzierden des jugendlichen Geistes haben längst bestanden, ehe man ernstlich an solche Beschäftigung der Jugend dachte, und wenn etwas ihnen entgegenwirkt, so ist es gerade das ernste, gründliche, hingebende Studium der Natur, vor deren Größe der menschliche Geist Demuth lernt, wenn er sieht, wie klein seine Mittel sind, sie zu ergründen, und deren Inhalt gegenüber eine oberflächliche Erkenntnis so gut wie keine ist und sich auch nicht als solche bei andern geltend machen läßt; es läßt sich hier

nicht leichtfertig urtheilen, man kann hier nicht je nach Geschmack und Richtung verschiedener Meinung sein, und wenn im Menschenleben über Zweckmäßigkeit oder Unzweckmäßigkeit einer Sache jahrelang hin und hergeredet wird, um dann so weit zu sein, als man es vorher war, so gilt auf dem Gebiete der Natur allein die richtig erkannte Thatsache, an der sich nichts mehr ändern läßt, von welchem Standpunct aus dies auch versucht werde.

Ein anderer Vorwurf, oft und nachdrücklich gegen die Naturwissenschaften erhoben, ist der, daß sie zum Unglauben auf religiösem Gebiete führen, und daß die Jugend namentlich deshalb durch die Beschäftigung mit ihnen schon früh vom Christenthum abgeleitet werden könnte. Durchmustert man jedoch die naturwissenschaftlichen Forscher, so findet man unter ihnen gläubige, indifferente und ungläubige, ganz so wie unter den übrigen Menschen auch. Die Naturwissenschaften können also wohl kein Specificum für den Unglauben sein. Giebt es doch selbst unter den Geistlichen beider christlichen Kirchen eine nicht unansehnliche Zahl zum Theil sehr anerkannter Naturforscher, diejenigen dagegen, welche den ungläubigen Lärm erheben, sind bis auf wenige Ausnahmen nur Dilettanten, die leichtfertig und ohne irgendwie das Zeug dazu zu haben, an die Lösung der höchsten Fragen gehen, die weit jenseits aller naturwissenschaftlichen Forschung liegen, und die dafür allerdings den Beifall der urtheilslosen, aller tieferen wissenschaftlichen Erkenntnis der Natur ledigen Menge ernten; oder es sind, doch sehr vereinzelt, solche, die, wie es scheint, aus Freude am Unfug, Talent und Kenntnis mit Geschick benutzen, um fromme Seelen zu ärgern. Wer ohne eigene wissenschaftliche Grundlage das, was sogenannte populäre Schriften, oft selbst mangelhaft genug, in weiten Kreisen über die Dinge der Natur verbreiten, wohl obendrein noch falsch auffaßt, der kann allerdings darauf fußend, besonders wenn er Neigung hat, über die höchsten Fragen auch einmal etwas anderes, als was das Christenthum ihn lehrt, sich auszudenken, zu entgegengesetzten Ansichten gelangen, wogegen der, der ernstlich sich naturwissenschaftlichen Studien widmet, wohl eher auf einen ganz andern Weg geführt wird. Es leitet ihn die Betrachtung der Gesetzmäßigkeit und Ordnung in der Natur, die Einheit in der unendlichen Mannigfaltigkeit, wie sie in Raum und Zeit bei allem Wechsel der Erscheinungen stets unverändert bleibt, das Ineinandergreifen der Einzeldinge, wie eines das andere bedingt und fördert, und die Beziehungen zum Ganzen, dem sie dienen und das sie wiederum stützt, unwillkürlich auf ein höheres Wesen hin, das dieses wundervolle Ganze ins Leben rief und es darin erhält; und wenn er sieht, wie allein in der weiten großen Natur der Geist des Menschen in Stand gesetzt ist, dies wundervolle Ganze zu begreifen, den göttlichen Schöpfungsplan in seinem Bewußtsein wiederzuspiegeln, so geht die Ahnung ihm auf, daß diesem Geist, der so unendlich höher steht, als alles, was in den übrigen Einzelwesen ihm analoges lebt und wirkt, doch wohl ein anderes Los als die Vergänglichkeit bestimmt sein müße. So läßt sich also doch nicht denken, daß ein wirkliches tieferes geistiges Eindringen in die Natur gerade zum Unglauben führen sollte, es ließe sich viel eher erwarten, daß es im Gegentheil direct zur Offenbarung hinlenken müßte. Eine bestimmte wissenschaftliche Entscheidung freilich über die höchsten Fragen der Religion giebt die exacte Forschung selbst nicht und kann sie nicht geben, dazu reichen ihre Mittel nicht aus und dafür sind sie auch nicht bestimmt.

Es erweisen sich sonach die Gründe, die gegen die Naturwissenschaften als Unterrichtsfächer von geringem Bildungswerth oder gar von schädlichem Einfluß auf die Jugend geltend gemacht werden, als unhaltbar, und sind dieselben auch wohl nicht immer so ernstlich gemeint, indem gewiß die Befürchtung, es möchten etwa andere als wesentlich und unentbehrlich erkannte Fächer durch sie beeinträchtigt oder der jugendliche Geist durch das Zuviel oder Zuvielerlei erdrückt werden, gar oft im Hintergrunde steht. Viel wichtiger sind dagegen und eine ernste, eingehende Erwägung verdienen die Bedenken, die gegen sie von diesem letzteren Ge-

sichtspunct aus erhoben werden, und zwar gerade da, wo es sich um ihre Einführung in Schulen handelt, die längst der Hauptsache nach ein bestimmtes im Lauf der Zeiten herausgebildetes Gepräge haben, an dem sich ohne Nachtheil nicht viel ändern läßt. Als solche Schulen stehen die Gymnasien da und ihrem Schutz zunächst gelten die Gründe, welche gegen die Naturwissenschaften als anderes wichtigere beeinträchtigende Lehrfächer gerichtet sind. Es hängt daher die Entscheidung hier nicht bloß von dem Werth der genannten Fächer, sondern mehr noch und vorzugsweise von der Frage ab, ob diese Schulen wirklich durch die Aufnahme derselben unter ihre Bildungsmittel eine wesentliche Einbuße nach anderen Seiten hin erleiden, es muß hier Vortheil gegen Vortheil abgewogen werden, und es wird sich insbesondere die Ausdehnung, in welcher naturwissenschaftlicher Unterricht zuzulassen sei, hiernach mit zu bemessen haben. Viel leichter erledigt sich die Sache bei allen übrigen für die Jugendbildung bestimmten Anstalten, da hier mehr Raum für weitere Fächer vorhanden ist, und meist ihr Zweck gerade auf die Naturwissenschaften hinweist.

Die ersten Anfänge der Schulen, die wir Gymnasien nennen, und die auch jetzt noch für wissenschaftliche Berufszweige vorbilden, dabei aber auch die allgemeine humane Bildung als weitern Zweck in vorwiegender Weise verfolgen, fallen in eine Zeit, wo die römischen und griechischen Autoren die alleinige Quelle fast aller Wissenschaften waren, und ihre Gründer thaten wohl daran, dieselben zu benutzen, da sie hinsichtlich des Inhalts nichts besseres hatten und die Darstellung derselben den Charakter einer unübertroffenen Meisterschaft trug, auch die nothwendige Erlernung der beiden alten Sprachen kein Hindernis bieten konnte, da sie an sich schon durch die ihnen eigenthümliche Vollkommenheit des Studiums werth erscheinen mußten und die eine derselben ohnehin das Mittel des wissenschaftlichen Verkehrs in jener Zeit abgab. Diese beiden Sprachen und ihre Literaturen sind bis auf den heutigen Tag Hauptgegenstand des Gymnasialunterrichts geblieben, wiewohl sie je nach der verschiedenen geistigen Richtung der Zeit nicht immer ganz denselben Zwecken gedient und danach auch verschiedene Behandlung erfahren haben. Es haben sich ihnen aber im Gegensatz zur alten Einfachheit eine Reihe weiterer Fächer zugesellt, es machten, als die modernen Wissenschaften sich immer selbständiger entwickelten, einerseits die ethisch-historischen, Geschichte, Geographie und wenigstens einleitungsweise Philosophie, andererseits die exacten, die Mathematik und auch wohl einzelne Zweige der Naturwissenschaften ihre Ansprüche als eigene Fächer auf eine selbständigere Stellung geltend und erhielten sie theilweise eingeräumt. Dabei gewann die Beschäftigung mit der deutschen Sprache und Literatur in dem Grade Platz, daß auch die früheren Entwicklungsphasen beider in manchen deutschen Staaten als Unterrichtsgegenstände anerkannt sind. Auch den neueren Sprachen zweier Nachbarvölker verschaffte das praktische Bedürfnis eine größere Berücksichtigung. Ja, es giebt fast kein Moment der Bildung, das man nicht gern an den Gymnasien als den ersten aller Bildungsschulen zum Besten ihrer Schüler wirksam gesehen hätte. Die Folgen dieser reichen Ausstattung konnten aber nicht ausbleiben, die Leistungen der Gymnasien, statt bedeutender zu werden, wollte man vielmehr im Rückgang begriffen sehen, es wurden energische Einsprachen zum Schutz der körperlichen Gesundheit erhoben, durch die Errichtung von Realgymnasien eine Theilung der Bildungsmittel und dadurch der Bildung selbst versucht, sogar auf eine Reform des altclassischen Unterrichts selbst wenigstens mit in der Absicht, anderen Fächern mehr Raum zu geben, so durch Köchly und den Dresdener Gymnasialverein, gedrungen, und jetzt ist Concentration das Losungswort fast aller, denen das Gedeihen der Gymnasien am Herzen liegt.

Unter solchen Umständen ist es allerdings eine sehr bedenkliche Sache, ein weiteres Bildungsfach, das in irgend ausgedehnterer Weise Zeit und Kraft in Anspruch nähme, den schon in allzu reichem Maße vorhandenen hinzuzufügen, und den bereits in Geltung und Wirksamkeit stehenden Bildungsmitteln, die alle in höherem oder geringerem Grad ihre Berechtigung haben, ihre Grenzen enger zu ziehen, ist gleichfalls nicht ohne Beden-

len.*) Vor allem aber dürfen die altclassischen Studien nicht weiter beschränkt werden, wenn sie wirklich den Einfluß auf die Bildung des jugendlichen Geistes haben sollen, den man von ihnen aus rationellen Gründen und nach langer Erfahrung erwarten kann.**)

*) Daher denn auch das Streben, die Naturwissenschaften der eigenen Thätigkeit der Schüler zu überlassen oder ihnen durch eine gelegentliche Behandlung bei anderen Fächern eine Scheinexistenz einzuräumen, wie es sich bei den Vertheidigern der einfacheren Gymnasiallehrpläne mitunter zeigt. Wenn ein hervorragender Humanist (s. Döderlein, Reden und Aufsätze. 1843 S. 249) einen „eigenen Segen in der öffentlichen Vernachlässigung der Naturgeschichte" findet, „indem man sie wild wachsen ließ", so ist dagegen zu bemerken, daß sie in den allermeisten Fällen gar nicht wachsen würde, und wenn sie wachsen sollte, die Gefahr da wäre, daß ihr Wachsthum nicht das rechte wäre, oder daß sie auf Kosten anderer Thätigkeit überwuchern würde. Viel besser ist es, wenn die Schule sich ihrer annimmt, allerdings nicht dadurch, daß „die Classen der Sphinge und Phalänen vom Lehrer ebenso, wie die griechischen Paradigmen vorgehalten und eingeprägt werden", sondern so, daß sie die Schüler zur richtigen allseitigen Pflege derselben anleitet, wodurch ihnen gewiß die „Lust und Freude" an der Natur in nicht minderem Grad zu Theil wird und die Beobachtungsgabe zu viel hellerem „Erwachen" kommt. Und wenn von anderer Seite vorgeschlagen wird, die Naturgeschichte so zu treiben, daß bei dem Unterricht in der Geographie die Felsarten, welche die zur Sprache kommenden Gebirge bilden, und die für die behandelten Länder oder Zonen charakteristischen Thiere und Pflanzen vorgezeigt und erklärt oder gar Physik und Chemie gelegentlich der Industrie der Völker behandelt würden (ähnlich Thaulow, Gymnasialpädagogik. 1858 S. 106 ff.), so werden diese Einzeldemonstrationen entweder ohne allen Gewinn für Wissen und Erziehung der Beobachtungsgabe vorübergehen, oder wenn ein solcher erlangt werden sollte, durch weiteres Eingehen ein unausstehlicher Hemmschuh für den geographischen Unterricht selbst sein. Das Complicirte auf Einfacheres zurückzuführen, nicht durch Zusammenfügung heterogener Dinge Complicirtes künstlich zu schaffen, ist die Aufgabe einer gesunden Didaktik. Recht zweckmäßig ist es allerdings, auf solche Illustrationen beim geographischen Unterricht einzugehen, wenn der Schüler die betreffenden Gegenstände bereits in ihrem Zusammenhang kennen gelernt hat. Oder wenn, um einen experimentalen Cursus der Physik zu sparen, ein enges Anschließen dieser Wissenschaft an die Mathematik empfohlen wird, so kann dies nicht ausreichen zur Erlangung der rechten physikalischen Bildung und der Vortheile, die sie bietet. Zwar geben die physikalischen Wissenschaften vortreffliches Material zu mathematischen Aufgaben, jedoch erst dann, wenn die betreffenden Puncte von physikalischer Seite richtig erkannt sind. Es können selbst Erweiterungen und Anwendungen der Lehren, welche der physikalische Unterricht gegeben, gelegentlich der mathematischen Aufgaben recht wohl stattfinden, doch auch nur dann, wann das, was durch sie erweitert oder angewandt wird, vorher in seinem Zusammenhang begriffen worden ist.

**) Die altclassischen Studien müßen, wenn der ganze gewaltige Einfluß, den sie auf die Bildung des menschlichen Geistes auszuüben vermögen, zur vollen Wirksamkeit gelangen soll, in viel ausgedehnterer Weise betrieben werden, als irgend ein anderes der Gymnasialbildung dienendes Fach. Es ist nicht genug, daß in den unteren Classen durch das Erlernen der grammatischen Formen das Gedächtnis geübt und in den mittleren durch die Interpretation der Schriftsteller der Verstand, durch das Aufsuchen der etwa möglichen Erklärungen der Scharfsinn, durch die Wahl der richtigen das Urtheil gebildet werde; es muß in den Oberclassen durch die Autoren hindurch zur Anschauung der antiken Welt gelangt werden. Es erschließt sich hierdurch dem jugendlichen Geist ein in seiner Art sehr vollendetes und dabei durch seine großartige Einfachheit höchst anziehendes und leicht faßliches Bild des Menschenlebens, er tritt durch das Studium der alten Autoren in der Ursprache so nahe als irgend möglich an die antike Welt heran, die Schwierigkeit des fremden Sprachidioms dient ihm, seine Kraft zur Erkenntnis ihrer Verhältnisse zu stählen, er studirt hier ein Stück Geschichte aus den Quellen und lernt dadurch an einfachen Fällen die Gesetze der historischen Forschung, in der das Zeugnis, im Gegensatze der eigenen Beobachtung in den Naturwissenschaften, die erste Grundlage der Erkenntnis bildet, kennen, wozu ihm der Geschichtsunterricht, der auch ganz andere Zwecke verfolgt, in der Regel die Gelegenheit nicht bietet. Zu allem dem, was das altclassische Studium der Erkenntnissphäre des Geistes bietet, tritt noch hinzu die Meisterschaft der alten Autoren im Gebrauch der an sich schon so vollendeten alten Sprachen. Sie sind ihm dadurch Muster für die Bildung der Rede, sie lehren ihn die eigene Sprache in vollkommenerer Weise zu gebrauchen und dienen so als

da ihnen viel eher, um ihre große Wirksamkeit recht ausgiebig zu bethätigen, in weiterem Maß, als jetzt gewöhnlich, Zeit und Kraft zu widmen wäre. Es kann hiernach denn auch kein Zweifel sein, daß nur gerade so viel von den Naturwissenschaften in den Kreis der Gymnasialstudien aufgenommen werden darf, als nöthig ist zur sicheren Erreichung der durch sie und nur durch sie allein bedingten Bildungszwecke. Wenn ohne sie die Doppelaufgabe der Gymnasien die allgemein menschliche Bildung und die Vorbereitung für das wissenschaftliche Fachstudium, nur unvollständig gelöst werden könnte, so darf doch nicht durch ein Uebermaß derselben das Uebrige, was anderen Seiten dieser Aufgabe dient, in seiner Wirkung gehindert und dadurch gleichfalls die vollständige Verwirklichung dessen, was die Gymnasien wollen, in Frage gestellt werden, ein Nachtheil, der gerade von Seite derer besonders zu beklagen wäre, welche naturwissenschaftliche Fächer oder Fächer von naturwissenschaftlicher Basis zu ihrem Studium wählen.*)

Der offene Sinn und das Interesse der Jugend an den Dingen der Natur gewinnt dieselbe für ihr Studium und macht es ihr leicht, es knüpft sich an die naturwissenschaftlichen Lehrstunden nicht eine lange häusliche Arbeit durch Präparation und Repetition, das meiste wird in der Stunde selbst gethan, wo Objecte und Apparate zur Hand sind; was außerhalb derselben gethan werden muß, das geschieht bei einem Theil der naturwissenschaftlichen Studien wenigstens fast nur im Freien, und diese letztere Beschäftigung kann im Gegensatz zu andern häuslichen Studien als eine Erholung gelten; ein umfassendes auf alle Zweige eingehendes Studium kann in der Jugend schon deshalb nicht vorgenommen werden, da viele derselben einen gereifteren Geist voraussetzen, auch

ein sehr einflußreiches Unterstützungsmittel der zu diesem Zweck veranstalteten Uebungen. Gestehen doch berühmte neuere Redner, so der Kanzelredner F. V. Reinhard (Geständnisse f. Bildung zum Redner betr. 1810 und Siebelis, Schulschriften. 1817, Vorrede S. VII) und der Parlamentsredner H. Brougham (Inauguralrede als Rector d. Univ. Glasgow 1825. Deutsch von L. Snell. 1826, S. 5 und 19) ganz offen ein, wie viel sie den Rednern des classischen Alterthums, besonders den griechischen zu verdanken haben. Die altclassischen Studien, die so reiche Mittel bieten nicht bloß für das sapere, sondern ebenso für das fari, in beschränkter unzureichender Weise auf den Gymnasien betreiben zu wollen, wäre deshalb eine große Thorheit, und um so mehr, da sie ihre besten Früchte erst nach langer Arbeit reifen lassen, wenn durch die erlangte Sicherheit und Leichtigkeit im Verständnis der Sprachen die Vorbedingungen für die Auffassung der antiken Welt und das Eindringen in ihren Geist erfüllt sind. Hier darf man nicht auf halbem Wege stehen bleiben, da sonst ein guter Theil der verwandten Zeit und Kraft verloren wäre, nur der lang andauernde Verkehr mit den großen Mustern der Rede macht ihre Nachbildung möglich. Auch kann hier nicht wie bei den wissenschaftlichen Fächern auf wenigstens theilweises späteres Studium gerechnet werden, welches das, wozu auf dem Gymnasium der Grund gelegt worden ist, zur Vollendung bringen werde, indem den meisten Studirenden nur wenig Zeit hierfür neben ihren Berufsfächern bleibt. Es muß daher im Gegensatz zu andern Zweigen des Gymnasialstudiums in ihnen zu einem gewißen Abschluß kommen. In diesem Punct müßen die humanistischen Gymnasien bleiben, wie sie sind, wenn sie nicht aufhören wollen, humanistische Gymnasien zu sein.

*) Wenn von einzelnen hervorragenden naturwissenschaftlichen Forschern zumal für solche Studirende, deren Fachstudium naturwissenschaftlicher Art ist, viel mehr Gewicht auf eine allseitige Gymnasialbildung, namentlich auch in Hinsicht der altclassischen Fächer gelegt wird, als auf eine speciellere Vorbildung in naturwissenschaftlichen Gebieten, so mag dazu wohl allerdings die oftmals mangelhafte Beschaffenheit der letzteren, mit der doch nicht viel anzufangen, die Veranlassung gegeben haben, gewiß aber auch die Ueberzeugung von der Wichtigkeit der ungeschmälerten ersteren. Wie dem, der durch sein Fachstudium keine Gelegenheit mehr zur Erwerbung naturwissenschaftlicher Bildung hat, was ihm die Schule davon gegeben, von besonderer Wichtigkeit ist, so muß auf der andern Seite demjenigen, dessen weitere Studien fernab von dem classischen Alterthum und seinen Autoren führen, die auf dem Gymnasium gewonnene Bekanntschaft damit in eben dem Grade eine sehr werthvolle Mitgabe für das Leben sein. Auch für den Naturforscher ist es etwas werth, an den altclassischen Mustern gut reden und gut schreiben gelernt zu haben.

ist ein solches nicht nöthig, da ohnehin keine Bildung in der Jugend vollendet wird, die einzelnen Fächer können noch nicht in voller Wissenschaftlichkeit betrieben werden, der Unterricht muß vielmehr überall einen mehr vorbildenden Charakter tragen; was den wichtigsten Zweck der Naturwissenschaften auf Gymnasien, die Ausbildung des Beobachtungsvermögens und die Uebung der exacten Methode anbelangt, so brauchen beide nicht an allem vorgenommen zu werden, es reicht weniges, gründlich bearbeitet, hierzu aus, und zu der Vorbildung für späteres Studium endlich sind gerade nur gewiße Zweige, die die Grundlage aller bilden, so recht geeignet. Dies alles deutet darauf hin, daß für einen der Gymnasialaufgabe entsprechenden naturwissenschaftlichen Unterricht verhältnismäßig nur sehr wenig Zeit und Kraft erfordert wird und daß die zwei wöchentlichen Stunden, die ihm an einem Theil der Gymnasien bereits gewidmet sind, bei richtiger Verwendung während eines neunjährigen Lehrcursus ganz oder doch beinahe genügen werden, um die gewünschten Ziele zu erreichen.*) So viel, als nöthig ist, den Sinn für die Natur und ihre Wissenschaft zu wecken und zu erhalten, die Beobachtung als wesentliche Seite der Erkenntnisthätigkeit mit Erfolg methodisch auszubilden und in die exacte Methode an Dingen der Natur einzuführen und an sie zu gewöhnen, müßen jedenfalls als Minimum von den Naturwissenschaften auch die humanistischen Gymnasien aufnehmen und wenn dazu, um Ueberbürdung zu vermeiden, eine Beschränkung anderer Fächer nothwendig werden sollte, muß sie, ohne die altclassischen Studien zu berühren, an den wenigst wichtigen je nach der verschiedenen Ausstattung der Gymnasien eintreten. Das Wünschenswerthe muß hier dem Nothwendigen weichen, wenn die Gymnasien ihrem Doppelzweck als humanistische Bildungsanstalten wie als Vorbereitungsschulen für das akademische Fachstudium entsprechen sollen. Als solche wenigst wichtige Fächer sind diejenigen anzusehen, welche ähnliche formale Bildungszwecke, wie die altclassischen Studien haben und deshalb eher neben ihnen entbehrt werden können, sowie die, welche eine besondere schulmäßige Einführung des Schülers durch den Lehrer nicht erfordern, und die daher der durch andere ähnliche Fächer Vorbereitete bei zugänglichen Hülfsmitteln für sich, und wenn dazu auf der Schule die Zeit nicht reicht, doch später leicht studiren kann. So wird gewiß, wer durch die treffliche Schule der altclassischen Studien hindurchgegangen, keine Schwierigkeit darin finden, sich auch ohne Lehrer mit den früheren Entwickelungsphasen unserer Muttersprache und Nationalliteratur bekannt zu machen, und selbst die mittlere und neuere Geschichte wird, wer durch die griechische und römische gehörig vorgebildet ist, auch ohne Schulunterricht studiren können.**) Ganz anders ist es mit den naturwissenschaftlichen Fächern, sie werden nicht ersetzt durch andere in dem, was sie für die formale Bildung leisten, auch nicht durch die Mathematik, und auch kein anderes kann die schulmäßige Einführung durch den Lehrer für sie entbehrlich machen, da sie nach ihrem Inhalt wie hinsichtlich der Erkenntnisweise, durch welche derselbe gewonnen wird, so ganz verschieden von allen übrigen sind. Was aber nöthig ist zu der Verwirklichung der Zwecke, die sie für die Ausbildung der Erkenntnisthätigkeiten haben, das reicht bei richtiger Wahl auch aus, eine materiale Wissensgrundlage zu geben, auf welcher mit Sicherheit weiter fortgebaut werden kann. Es läßt sich hier mit wenigem sehr vieles

*) Eine genau motivirte Nachweisung der einzelnen Zweige der Naturwissenschaften und derjenigen Partien dieser Zweige, welche sich für den Gymnasialunterricht vor andern eignen, sowie der Zeit, welche die richtige zweckentsprechende Behandlung derselben erfordert, kann erst nach der Prüfung der sämmtlichen naturwissenschaftlichen Fächer auf ihren Bildungswerth gegeben werden.

**) Dies ist nicht so gemeint, als sollte der Geschichtsunterricht durch den naturwissenschaftlichen aus den Gymnasien verdrängt werden, es handelt sich vielmehr nur darum, die größere Unentbehrlichkeit des letzteren sogar dem ersteren gegenüber nachzuweisen. Wenn Maß gehalten wird, haben beide Raum, so viel als nöthig ist, auf den Gymnasien.

ausrichten. Daß der Geist durch sie auf ganz andere neue Dinge geführt wird, ist allerdings nicht zu umgehen, es werden aber diese neuen Dinge nicht zu seiner Ueberladung und Ermüdung, vielmehr zu seiner Erfrischung dienen. Es liegt im Wechsel so verschiedener Beschäftigungen etwas ungemein belebendes für den Geist. Ueberhaupt ist die Gefahr, die durch gerade diese sogenannte Zersplitterung der geistigen Thätigkeit und die damit verbundene vermeintliche Ueberladung des Gedächtnisses mit zu vielen und zu verschiedenen Dingen einer gesunden Geistesbildung drohen soll, nicht recht begründet. Vollständig klar gewordene Erkenntnisse lasten nicht auf dem Geist, nur das, was er halbverstanden festzuhalten sucht, drückt ihn. Wenn jedesmal erst dann etwas neues in Betrachtung gezogen wird, nachdem das vorhergegangene zu ganz klarem Verständnis gebracht ist, so werden nur vollkommen durchgearbeitete Begriffe zu behalten sein und diese behalten sich leicht; wenn die Einzelpuncte nicht für sich, sondern in ihrem Zusammenhang gefaßt werden, so erhalten und reproduciren sie einander gegenseitig. Bei Festhaltung dieses Grundsatzes verbietet sich das Zuviel von selbst. Daß sehr Verschiedenes selbst in dem einen altclassischen Gebiet zur Sprache kommt, ist nicht zu leugnen, und auch, wer nicht studirt, sondern mit dem gesunden Menschenverstand die Verhältnisse des Lebens auffaßt, hat die allerverschiedensten Dinge zu beachten und verwirrt sich doch nicht. Wenn jemand dem menschlichen Körper nur Fleisch- oder bloß vegetabilische Nahrung geben wollte, so würde jeder das Thörichte dieses Beginnens einsehen; aber ist es etwas anderes, dem Geist bloß aus den philologisch-historischen oder bloß aus den mathematisch-naturwissenschaftlichen Gebieten seine Nahrung zuführen zu wollen? Man übereile nur nicht und halte darauf, daß alle geistige Nahrung gehörig assimilirt werde, dann kann sie aus den verschiedensten Fächern genommen werden, ohne den Geist zu überladen. Und gerade die Naturwissenschaften und ihr Inhalt treten uns überall entgegen, und was in ihnen nicht verstandenes unserem Geiste sich entgegendrängt, das lastet mehr auf ihm, als wenn es wohlbegriffen in ihn aufgenommen würde, es sei denn, daß er stumpf daran vorbeigehe oder absichtlich sich vor ihm verschlöße. Die zahllosen Einzelheiten in der Natur verlieren durch die ordnende Einsicht in dieselben und ihren Zusammenhang das Drückende, das sie vorher als undurchschaute verworrene Masse hatten.*) Zur Heranbildung eines ganzen Menschen gehört allerdings sehr vieles, aber das ist nun einmal nicht zu ändern und glücklicher Weise ist die Gefahr der Vielheit nicht so groß

*) Wie hierüber und überhaupt über die Naturwissenschaften von einem auf ganz anderem Standpunct stehenden Denker geurtheilt wurde, zeigen nachstehende Worte: „Ein eigenthümlicher Vorzug der Naturwissenschaft ist die Lebendigkeit und der Reiz der Anschauung. Der Geist muß an reine, von aller Theilnahme der Sinne freie Thätigkeit des Denkvermögens gewöhnt werden, aber nicht ausschließend, wenn nicht Ermüdung oder Trockenheit und Starrheit gefürchtet werden soll. Es ist dem Geiste wohlthätig, daß seine Anstrengung durch damit verbundene oder abwechselnde Beschäftigung der Sinne erleichtert werde, wie das Wohlthätige des Reisens in der anregenden, aber nicht anstrengenden Beschäftigung des Geistes mit sinnlicher Warnehmung immer abwechselnder Gegenstände liegt. Selbst soweit das Studium der Naturwissenschaft nicht unmittelbar mit sinnlicher Warnehmung verbunden ist, knüpft es sich doch immer an Anschauungen und giebt lebendige und bestimmte Bilder der Phantasie. Das mit sinnlicher Anschauung verbundene Studium der Naturgeschichte aber gewährt dem Geiste jene anregende und zugleich für Gesundheit, Frische und Thätigkeit der Geisteskraft wohlthuende Art der Beschäftigung, welche vor andern den Geist zu kräftigen geeignet ist. Die Naturwissenschaft halte ich für das Studium, dessen Pflege als Gegenstand der allgemeinen gelehrten Bildung bisher unter allen am meisten hinter dem, was ihm gebührt, zurückgeblieben ist, und am meisten der Förderung bedarf und würdig ist. Es gilt nur vom beschränkteren Gesichtspuncte aus, daß das vorzüglichste und wichtigste Studium für den Menschen der Mensch sei. Aus der Naturwissenschaft ist reineres Interesse, wie großartigere Ansicht des Lebens zu gewinnen: sie könnte Grundlage neuer Bildung sein." Schleiermacher, über Universitäten. 1808. S. 58 ff.

als sie scheint.*) So schwindet auch das letzte schwerste Bedenken gegen die Zulassung naturwissenschaftlicher Fächer auf den humanistischen Gymnasien vor der Nothwendigkeit, diejenigen Seiten der intellectuellen Thätigkeit des Geistes nicht ohne Cultur zu lassen, die sie allein zu bilden vermögen, und vor der Möglichkeit, mit nur geringem Maß von Kraft nnd Zeit dies Ziel zu erreichen.

Ein viel weiteres Terrain eröffnet sich den Naturwissenschaften auf den Realgymnasien und höheren Realschulen, soweit die letzteren bestimmt sind, zum wissenschaftlichen Studium der technischen Fächer die Vorbildung zu geben; hier fällt die Rücksicht weg auf einen ausgedehnten Betrieb der altclassischen Studien, wie er zur Sicherung des rechten Erfolgs auf den humanistischen Gymnasien nicht zu umgehen ist. Denn was die lateinische Sprache hier zu praktischem Zweck getrieben an Zeit verlangt, ist so hoch nicht anzuschlagen, auch schweigen hier die Einwendungen gegen diese Wissenschaften, sowohl die in der Furcht vor Beeinträchtigung der übrigen Lehrfächer begründeten, als die aus ihrer Eigenthümlichkeit entnommenen; man ist vielmehr von manchen Seiten wenigstens sehr gern bereit, auf die ohnehin dem Materialismus geweihten Lehranstalten die materialistischen Fächer in vollem Maße abzuladen, um nur die humanistischen Gymnasien davon rein zu erhalten. Nicht bloß für das, was zur formalen und allgemeinen Menschenbildung gerade nöthig ist, bleibt hier die Zeit, es lassen sich für diesen Zweck noch weitere Partien zu weiterem Erfolg betreiben und selbst bis über die Grenzen der eigentlichen Schulbildung hinaus ins wissenschaftliche Fachstudium hinüberführen. Auch die niederen Realschulen und höheren Bürgerschulen fordern ihrem Zweck und gestatten ihrer Einrichtung gemäß eine weitere Ausdehnung der naturwissenschaftlichen Fächer, so weit das Alter und die dadurch bedingte Geistesreife ihrer Schüler hier nicht eine Grenze setzt, und werden diese Fächer hier neben den besonderen Vorbereitungszielen der Aufgabe der allgemeinen Bildung gleichfalls zu dienen nicht verfehlen.

Der hohe Werth, den die Naturwissenschaften als Bildungsmittel des jugendlichen Geistes haben, wird aber überall und ganz besonders da, wo ihnen wenig Raum verstattet ist, sich nicht bewähren, wenn nicht die rechte Weise der Behandlung derselben eingehalten wird, und namentlich für die formale Geistesbildung ist dies die wichtigste Bedingung eines vollständigen Erfolgs. Es hat zwar jede Wissenschaft je nach der Art der einzelnen ihre eigene Lehrmethode, und selbst nicht alle naturwissenschaftlichen Branchen können ganz in derselben Weise gelehrt werden, aber gewiße allgemeine Grundsätze lassen sich doch für ihre Behandlung aufstellen, die theils aus ihrer Eigenthümlichkeit folgen, theils und besonders durch die bestimmten Bildungszwecke, die durch sie erreicht werden sollen, gegeben sind. Als solche allgemein gültigen Grundsätze für den Jugendunterricht in den Naturwissenschaften sind die folgenden anzuführen:

1. Die Naturwissenschaften werden auf den der Jugendbildung gewidmeten Schulen nicht um ihrer selbst willen gelehrt, sie dienen hier nur als Mittel zur Erziehung des Geistes im allgemeinen und zur Vorbildung desselben für spätere eigentlich wissenschaftliche Studien. Es folgt hieraus, daß weder eine alle Zweige umfassende encyklopädische Behandlung derselben, auch wenn sie möglich wäre, nöthig ist, noch auch die einzelnen ausgewählten Fächer nach allen Seiten hin erschöpfend zu lehren sind, und daß gerade die Partien derselben, die einestheils eine dem jeweiligen Jugendalter entsprechende Behandlung vertragen, anderntheils zur Erreichung der genannten formalen und Vorbildungszwecke sich besonders eignen, den Vorzug verdienen, wie sich auf der

*) In Wirklichkeit gestaltet sich die Sache in der Regel in viel ungefährlicherer Weise. Der gute Genius, dem man nachrühmt, daß er der Jugend in Gefahren schützend zur Seite stehe, pflegt sie auch hier vor Schaden zu bewahren und läßt sie das μηδὲν ἄγαν in ausreichender Weise anwenden.

anderen Seite von selbst versteht, daß diese geeigneten Partien nicht oberflächlich oder aphoristisch, sondern mit aller eingehenden Gründlichkeit, wenn der Erfolg der rechte sein soll, zu behandeln sind, und daß insbesondere die Wissenschaft nicht aus sogenannten methodischen Rücksichten künstlich zurechtgeschnitten werden darf In dieser Weise, die man eine propädeutische nennen könnte, beschränkt, wird ihnen auch auf dem Gymnasium der nöthige Raum am wenigsten vorenthalten werden.

2. Es ist überall von der Natur selbst, von den Objecten und Erscheinungen, wie sie sich von selbst ergeben oder durch das Experiment veranlaßt werden, auszugehen; in ähnlicher Weise, wie die Wissenschaft selbst vom Einzelnen beginnend ihren Inhalt gewinnt, müßen Beobachtung und Induction, nicht historische Belehrung und Bücherstudium, auch dem jugendlichen Geist die Quelle seiner naturwissenschaftlichen Erkenntnisse sein. Auf solche Weise allein werden die intellectuellen Thätigkeiten, um deren Bildung es sich handelt, auch wirklich geübt und eine brauchbare Grundlage für das Studium der Wissenschaft selbst geschaffen.

3. Soweit es angeht, ist stets auf Selbstthätigkeit hinzulenken. Wahrheiten, durch eigene geistige Arbeit gewonnen, sind weit mehr eine Sache der Ueberzeugung als mitgetheilte Lehren, und wurzeln fester in dem Boden, aus dem sie entsprossen, auch ist die eigene Thätigkeit mehr nach dem Sinn der Jugend als receptives Verhalten. Der Lehrer darf deßhalb nicht für den Schüler beobachten und aus der Beobachtung statt seiner Schlüsse ziehen, er muß sich darauf beschränken, die rechte Anleitung zu geben, und was danach geschieht, zu überwachen und wenn nöthig, zu berichtigen. Nur die Heranbildung der eigenen forschenden Thätigkeit kann zur exacten Methode erziehen und das Vertrauen auf die Zuverlässigkeit derselben erzeugen.

4. Es muß die ausreichende Zeit verwendet werden, um alle Erkenntnisoperationen mit Gründlichkeit vollziehen, bei dem Einzelnen genügend verweilen und in dem Ganzen heimisch werden zu können, doch ohne die Breite der Behandlung, die ein frisches Voranschreiten hemmt und statt anzuregen langweilt. Das wohl Durchgearbeitete allein ist hier von Werth, ein flüchtiges Durcheilen der Gebiete wird weder sichere Kenntnisse noch namentlich die Uebung der Methode schaffen. Deswegen ist, wenn die zugemessene Zeit nicht reicht, eine Beschränkung der zu lehrenden Fächer und der auszuwählenden Theile derselben einem übereilenden und dadurch ungründlichen Verfahren vorzuziehen. Die Festigkeit der zu erzielenden Grundlage ist wichtiger als die Breite derselben.

Welche bestimmten Zweige der Naturwissenschaften aber auf den verschiedenen Schulen in den verschiedenen Jahrescursen zu lehren sind, denn keine wird sie wohl alle umfassen wollen, hängt erstlich ab von dem Werthe und der speciellen Bedeutung der einzelnen für die humane Bildung und für die Vorbereitung zum weitern wissenschaftlichen Studium, sodann von der jeweiligen Reife der Schüler für einen erfolgreichen Betrieb derselben und endlich von der Aufgabe, die die Schulen zu lösen und von der Kraft und Zeit, die sie auf diese Fächer zu verwenden haben. Durch letztere beiden Rücksichten wird dann auch die besondere Lehrmethode der einzelnen Fächer so wesentlich mitbestimmt, daß sie nur mit Beachtung derselben festgestellt werden kann.

Das gesammte Gebiet der Naturwissenschaften läßt sich nach seiner dermaligen Gestaltung in zwei große Abtheilungen zerfällen. In die eine gehören die Zweige, welche sich mit den Eigenschaften besonderer Kategorien von Naturkörpern beschäftigen, sie heißen deshalb die besonderen oder auch die beschreibenden. Die andere Abtheilung umfaßt diejenigen, welche Hergänge untersuchen, die entweder in der ganzen Körperwelt oder doch in einem großen Theil derselben vorkommen, ohne an bestimmte Kategorien von Körpern gebunden zu sein, und welche die diesen Hergängen zu Grunde liegenden Gesetze und Kräfte ermitteln, dies sind die allgemeinen oder physikalischen, auch wohl die erklärenden genannt. Zu den besondern Natur-

wissenschaften werden je nach den Hauptabtheilungen der Naturkörper die Astronomie, die physische Geographie, Geognosie und Geologie, die Mineralogie mit der Petrographie, die Botanik, die Zoologie und die Paläontologie gerechnet, die allgemeinen sind die Chemie, die Physik und die Mechanik, an welche sich dann einige andere, wie die Meteorologie, in untergeordneter Weise anschließen. Diese Eintheilung ist allerdings nichts weniger als scharf, auch die besonderen Naturwissenschaften haben ihre allgemeinen Partien, in denen die Hergänge, welche an den von ihnen behandelten Körpern stattfinden, in Rücksicht der ihnen zu Grunde liegenden Gesetze und Kräfte untersucht werden, in der Astronomie bilden viel weniger die eigenthümlichen Beschaffenheiten der verschiedenen Himmelskörper, die uns natürlich nur sehr wenig bekannt werden können, als vielmehr das ihnen gemeinsame, insbesondere ihre Bewegungen und sonstigen der Mechanik anheimfallenden Erscheinungen den eigentlichen Gegenstand der Wissenschaft, und bringen sie deshalb sehr nahe an die Grenze der allgemeinen Naturwissenschaften. Bei den Pflanzen und den Thieren als organischen, lebenden Körpern werden die Hergänge und Erscheinungen des Lebens untersucht und auf Gesetze und Kräfte zurückgeführt, und wenn die Physiologie und die von ihr vorausgesetzte Anatomie zunächst auch nur vom menschlichen Körper verstanden werden, so giebt es doch auch eine Physiologie und Anatomie der thierischen und pflanzlichen Körper als allgemeine Naturwissenschaft im Gebiete der organischen Körperwelt. Die Paläontologie ist eigentlich keine Wissenschaft für sich; ihre Objecte, die fossilen Ueberreste von Thieren und Pflanzen gehören eigentlich der Zoologie und Botanik an und nur die Veränderungen, wodurch dieselben in ihren dermaligen Zustand gebracht wurden, sind Sache der Geologie, der diese Reste zur relativen Altersbestimmung der geologischen Gebilde wiederum die wichtigsten Dienste leisten. Auch ist mitunter zwischen benachbarten Gebieten, wie bei Physik und Chemie, die Grenze schwer zu ziehen. Bei allen solchen Mängeln kann indes diese Eintheilung für den vorliegenden Zweck ausreichen.

Als wichtigste ihrem Inhalt nach sind jedenfalls die allgemeinen Naturwissenschaften, die Chemie, Physik und Mechanik und für die organische Körperwelt die Physiologie anzusehen, denn sie gerade geben, soweit dies möglich, uns das Verständnis der Natur. Auch für die Bildung der Geistesvermögen sind sie von allseitigerer Bedeutung als die beschreibenden, da hier die logischen Thätigkeiten eine wesentlichere Rolle neben der Beobachtung spielen, und endlich bilden sie auch in materialer Weise am meisten für andere naturwissenschaftliche Fächer vor. Deswegen ist kein Zweifel, daß sie gerade auch bei der Jugendbildung die vornehmste Stelle einnehmen müßen und am wenigsten entbehrt werden können. Dagegen eignen sie sich nicht für das frühere Jugendalter (die Zeit vom 10. bis zum 14. oder 15. Lebensjahr, denn vor dem 10. wird ein methodischer, regelmäßiger naturwissenschaftlicher Unterricht in der Regel verfrüht sein). Hier sind vielmehr unter den beschreibenden die Botanik und die Zoologie am Platz. Die Astronomie, deren Stellung unter den beschreibenden naturwissenschaftlichen Fächern ohnehin eine zweifelhafte ist, setzt selbst als sogenannte populäre zu viel anderes, Mathematik, Mechanik und Physik voraus, auch sind die ihren Lehren zu Grund liegenden Beobachtungen am allerwenigsten der Art, um daran gerade den jugendlichen Geist zu üben; die physische Geographie und noch vielmehr die Geologie erfordert ebenfalls physikalische, mineralogische und sonstige Vorbildung, und auch die Mineralogie kann ohne Chemie nicht in der rechten Weise betrieben werden; es bleiben daher aus diesem Kreis von Fächern nur die Botanik und die Zoologie als für das frühere Jugendalter allein geeignet übrig.*) Hier sind

*) Um nicht dieselben Ansichten, die in dem Artikel „Naturgeschichte" niedergelegt sind, zu wiederholen, wird das auf Werth, Auswahl, Folge und Methode der darin behandelten beschreibenden Naturwissenschaften Bezügliche überall in diesem Artikel nur

die der Beobachtung dienenden Objecte überall und in Fülle zugänglich, es bedarf hier, um sie zu erkennen, keiner Veränderung derselben, als höchstens einer leicht zu bewerkstelligenden Zerlegung, um das zu sehen, worauf es ankommt, während man den Mineralien nicht immer so ohne weiteres ansehen kann, was sie sind, auch eine Zergliederung hier nicht anwendbar ist, vielmehr die Bestandtheile in andere chemische Verbindungen gebracht werden müßen, um sicher zu ermitteln, welches dieselben sind. Für Pflanzen und besonders Thiere bringt der Knabe Interesse mit in die Schule, vorausgesetzt wird nichts als sein für dieselben offenes Auge. Die genaue Beobachtung von dem, was sich am Pflanzen- oder Thierkörper findet, und das Wiedergeben des Gefundenen durch die Beschreibung, die Vergleichung verwandter oder verschiedener Arten unter einander, um das Gemeinsame als höheren Begriff herauszunehmen, das Ordnen der Arten innerhalb der höheren Begriffe, und dieser innerhalb noch höherer, vor allem aber das Bestimmen der Exemplare nach richtigen systematischen Beschreibungen, wobei die Vergleichung derselben mit dem, was sich von ihren Merkmalen darin verzeichnet findet, nicht bloß zum gründlichen Beobachten nöthigt, sondern ebenso nicht ohne Urtheilen und Schließen vollzogen werden kann, sind Uebungen, die gewiß zur Schärfe in beidem gewöhnen, und jedenfalls eine treffliche Vorschule für das wichtigere Studium der physikalischen Wissenschaften bilden. Dazu kommt noch, daß beide Fächer in die freie Natur führen, zur Beobachtung der Thiere und Pflanzen im Leben veranlassen, und dadurch eine Welt dem jugendlichen Geist erschließen, die ihm eine reiche Fülle interessanter Wahrheiten darbietet. Und auch sein so erworbenes Wissen, wenn er lange genug mit diesen Gebieten beschäftigt worden ist, um heimisch darin zu werden, wird ihm eine wichtige Grundlage für weitere botanische oder zoologische Studien sein, und um so mehr, als gerade für eine so ins Einzelne gehende Beschäftigung mit der speciellen Zoologie und namentlich mit der speciellen Botanik, soweit sie sich auf die höheren Pflanzen bezieht, sich später nur schwer die Zeit und Neigung finden wird. Die allgemeineren Partien beider Fächer, wie die Anatomie und Physiologie, werden natürlich nicht ein Unterrichtsgegenstand dieses Jugendalters und nur das aus ihnen, was zur Erklärung unumgänglich nothwendig ist, so in der Zoologie, wo schon die Classification auf Verschiedenheiten im inneren Bau beruht, wird zum Verständnis zu bringen sein; auch werden die schwierigeren speciellen Theile, wie in der Botanik die gefäßlosen Kryptogamen, von einer eingehenden Behandlung in der angegebenen methodischen Weise ausgeschlossen bleiben müßen. Daß aber ein solcher Unterricht in der speciellen Botanik und Zoologie in dem früheren Jugendalter durchaus nicht fehlen darf, folgt daraus, daß kein anderer in irgend einem naturwissenschaftlichen Fach für dieses Alter zur Bildung des Beobachtungsvermögens mit vollem Erfolg geeignet ist und ohne ihn das letztere ohne Uebung bleiben würde, ein Mangel, der in der späteren Jugendzeit nur schwer sich würde ersetzen lassen. Dagegen werden beide Fächer, wenn sie auf dieser Altersstufe in richtiger Weise und gründlich genug gelehrt worden sind, in den spätern Jugendjahren (vom 14. oder 15. bis 18. oder 19. Lebensjahr) einer Fortsetzung in den genannten Partien nicht bedürfen (s. Art. Naturgesch. S. 109), wogegen hier die schwierigeren und allgemeineren Theile derselben, wenn Zeit und Bedürfnis dazu da sein sollte, einen in sie einführenden Unterricht ganz gut vertragen. Den formalen Zwecken allein würde auch schon eine der beiden Wissenschaften genügen, und als die geeignetste würde in dem Fall die Botanik anzusehen sein, da hier die Objecte am zugänglichsten und am leichtesten zu behandeln sind, das Gebiet der höheren Pflanzen ein beschränkteres ist und viel leichter die erfolgreichste Methode, das Kennenlernen der Pflanzen durch eigenes Bestimmen derselben auszuführen ist. (Ueber den Werth der Methode des eigenen Bestimmens s. Art. „Naturgeschichte" S. 104 f.). Deshalb sprechen sich auch die

kurz erwähnt und auf die Ausführungen in jenem Artikel verwiesen werden. Ueber Botanik s. S. 101—110, über Zoologie S. 110—115.

meisten Fachkenner für sie als eigentliche Schule der Naturforschung aus (s. Art. „Naturgeschichte" S. 102), trotz des größeren Interesses, das die Thierwelt mit ihren mannigfaltigeren Formen und den Lebensäußerungen derselben bietet. Bei dem Zusammenvorkommen von Thieren und von Pflanzen aber und bei ihren vielfachen gegenseitigen Beziehungen zu einander wird es nur schwer sich machen lassen, bloß die letzteren zu beachten, der Schüler, der der Pflanzenwelt seine Aufmerksamkeit zuwendet, würde von selbst durch sie auf die Thierwelt geführt werden, daher denn eine Beschränkung des Unterrichts auf Botanik mit Ausschluß der Zoologie sich nicht empfiehlt.

Wie Botanik und Zoologie für das frühere, so sind Chemie, Physik und Mechanik für das spätere Jugendalter die Fächer, die vor allen den Vorrang verdienen. Sie bilden so recht die Grundlage aller andern Naturwissenschaften, indem sie einführen in das Verständnis der Hergänge in der Natur, sie erfordern aber deshalb auch einen gereifteren Geist, dem es sehr wohl zu Statten kommt bei ihrem Studium, wenn die Beobachtungsgabe vorher schon recht geübt worden ist. Es handelt sich hier nicht bloß um Beobachtung und um das Unterscheiden, Vergleichen und Ordnen der Hergänge, wie sie in der Natur stattfinden, es handelt sich auch um die Feststellung der Gesetze, nach denen sie erfolgen, und um die Ergründung der Ursachen, der Kräfte, durch welche sie bewirkt werden; es müßen zu diesem Zweck die Hergänge absichtlich hervorgerufen und isolirt, gleichsam zerlegt, oder nach bestimmtem Plane verändert werden, um so eher das zu Grunde Liegende ermitteln zu können, die hierzu, zu dem Experiment, nöthigen Vorrichtungen, die Apparate hergestellt oder doch deren Herstellung begriffen, und überall, wo sich das Merkmal der Größe darbietet, dasselbe in mathematischer Form ausgedrückt werden. Es sind deshalb die an die Beobachtung sich anknüpfenden und der Einleitung derselben durch das Experiment vorhergehenden logischen Operationen von größerer Bedeutung der Beobachtung selbst gegenüber; dazu setzt wenigstens die Physik und die Mechanik auch bei elementarer Behandlung mathematische Vorbildung voraus. Aus diesen Gründen sind die genannten Fächer im früheren Jugendalter nicht wohl in eingehender Weise zu betreiben und wenn auf niederen Realschulen oder höheren Bürgerschulen aus praktischen Rücksichten auf sie Zeit verwendet wird, so wird in diesem Fall der Unterricht sich in der Regel auf die möglichst genaue Kenntnis der physikalischen und chemischen Hergänge selbst beschränken müßen, ohne die zu Grunde liegenden Gesetze und Kräfte in genügender Weise zur Erkenntnis bringen zu können, und nur ein geringer Theil der Erscheinungen wird in der rechten Weise sich begründen lassen, am meisten noch in der Chemie. Welcher von den drei Wissenschaften an Wichtigkeit der Vorrang einzuräumen sei, ist schwer oder nicht zu sagen; die Aufschlüße, die sie geben, sind von gleicher Wichtigkeit für das Verständnis der Natur und als Grundlage weiterer naturwissenschaftlicher Studien, in letzterer Hinsicht freilich die einen für das eine, die andere für anderes mehr, und für die Uebung der exacten Methode macht die geringere oder größere Schwierigkeit der einzelnen Partie zwar einen Unterschied, der aber nicht sowohl für ihre Wichtigkeit von Belang ist, vielmehr nur für die Aufeinanderfolge derselben bei einem stufenmäßigen Unterricht in Betrachtung kommt, so daß die Chemie als die zugänglichste der drei Wissenschaften, wo sie nicht zu gleicher Zeit als besondere Lehrfächer neben einander begonnen werden, unter ihnen am besten den Anfang macht und so in didaktischer Beziehung die Vorstufe bildet, wozu sie um so mehr sich eignet, als bei vielen chemischen Operationen leicht erklärbare physikalische Hergänge zur Betrachtung kommen und gleichsam eine Summe physikalischer Erfahrungen dem Schüler in den physikalischen Unterricht mitgeben. Chemie, Physik und Mechanik sind so als fundamentale Wissenschaften in materialer, sowie durch die mit ihrem Studium verbundene ausgiebige Uebung der exacten Methode in formaler Hinsicht im späteren Jugendalter vor allen andern Naturwissenschaften am Platz, sie übersteigen, in elementarer Weise behandelt,

nicht die Kräfte des Schülers und ermöglichen ihm das Studium der auf sie sich stützenden Fächer. Sie sind deshalb in allen Schulen, welche die durch den naturwissenschaftlichen Unterricht bedingte geistige Bildung nicht ausschließen wollen, so unentbehrlich für das spätere Jugendalter wie die ihre Vorschule in der Beobachtung bildende Botanik und Zoologie für das frühere, sie reichen aber auch, wo nicht mehr Zeit zur Verfügung steht, als Minimum aus für die formalen Bildungszwecke und für die Gewinnung einer brauchbaren Grundlage für alles weitere naturwissenschaftliche Studium.

Die übrigen naturwissenschaftlichen Fächer lassen sich nicht so ohne weiteres betreiben, sie setzen alle mehr oder weniger Physik, Chemie oder Mechanik voraus. Die Physiologie, die Physik der organischen Natur, stützt sich in den verschiedenen Theilen bald auf die eine, bald auf die andere der genannten Wissenschaften. Dazu ist Anatomie eine weitere unerläßliche Grundlage derselben, und überdies sind die von ihr behandelten Hergänge des thierischen oder pflanzlichen Lebens viel schwieriger zu erklären und vielfach auch nichts weniger als bereits erklärt. Von ihr wird also der Jugendunterricht absehen müßen, wenn nicht, was allerdings sehr wünschenswerth ist, dem durch die übrigen Studien gereiften Jüngling als sogenannte populäre Anthropologie eine Darstellung der wesentlichen Lehren vom Bau und Leben des menschlichen Körpers gegeben werden soll. Unter den beschreibenden Naturwissenschaften liegt nach der Botanik und Zoologie am nächsten die Mineralogie, die ja als dritter Theil mit beiden in hergebrachter, aber eigentlich ganz unbegründeter Weise die sogenannte Naturgeschichte bildet. Ihr Studium auf Schulen ist jedoch nur dann möglich, wenn Chemie bereits gelehrt worden, also im spätern Jugendalter, auch setzt sie wegen der andern wesentlichen Grundlage derselben, der Krystallographie, wenigstens Geübtheit im Auffassen stereometrischer Gestalten voraus. Ein neues wesentliches Moment für die formale Bildung tritt jedoch durch sie nur insofern hinzu, als die Bestimmung hier vorherrschend erst die Vornahme chemischer Operationen dadurch nöthig macht, daß die Bestandtheile der Mineralien in andere leicht und sicher erkennbare chemische Verbindungen gebracht werden, also gewißermaßen ein Versuch dem Bestimmen vorausgeht. Sie wird deshalb, so interessant und wichtig ihr Studium und das der an sie sich anschließenden Petrographie ist, nur in zweiter Linie, wo Zeit für einen gründlichen, auf eigenes Bestimmen ihrer Objecte gegründeten Betrieb da ist, oder wo besondere Zwecke auf sie führen, in Schulen zu lehren, eine Vornahme derselben jedoch im Anschluß an die Botanik und Zoologie in Unterclassen, wo ihre Voraussetzungen fehlen, wenigstens ohne wissenschaftlichen Gewinn sein. Die populäre Astronomie, die die Resultate der wissenschaftlichen astronomischen Forschung mittheilt (denn diese selbst in zusammenhängender Weise in den Kreis der Schule zu ziehen, wird niemand einfallen), mit Einschluß der mathematischen oder astronomischen Geographie kann ebenfalls, sobald durch Mathematik, Mechanik und Physik dazu der nöthige Grund gelegt ist, ein Gegenstand des Jugendunterrichts sein und wird gewiß als solcher nicht verfehlen, den Geist mit großartigen Anschauungen zu bereichern, die ganz geeignet sind, die Größe dessen, was die exacte Forschung geleistet, ihm klar vor Augen zu stellen und nebenbei eine treffliche Anwendung der erlangten mathematischen, mechanischen und physikalischen Kenntnisse gewähren. Ihre Aufnahme in den Unterrichtsplan ist deshalb, wo die Zeit es gestattet, zu empfehlen, wenn auch nicht gerade nöthig, da der hinlänglich Vorgebildete nach den vorhandenen vortrefflichen und leicht zugänglichen Darstellungen derselben sie mit aller Sicherheit für sich studiren kann. Die physikalische Geographie setzt ebenfalls, in wissenschaftlicher Weise behandelt, zu viel voraus, als daß sie anders als in Oberclassen ein Gegenstand des Unterrichts sein könnte. In einfacher Weise als bloß beschreibende Hydrographie und Orographie wird sie übrigens gelegentlich der politischen Geographie auch selbst in Unterclassen gelehrt. Auch die an sie und an die Physik sich anschließenden Fächer der Klimatologie und Meteorologie beruhen auf Grundlagen, die erst vorhanden sein müßen, ehe

das Studium derselben in irgend einer gründlichen Weise vorgenommen werden kann. Gelegentlich der Physik läßt sich am besten die Meteorologie, bei der physikalischen Geographie die Klimatologie abhandeln. Die Geologie mit der von ihr vorausgesetzten Geognosie kann, da sie Physik, Chemie, Mineralogie, Petrographie und Paläontologie als Vorbedingungen fordert, mit wissenschaftlichem Erfolg nur dann studirt werden, wenn diese Vorbedingungen in genügendem Maß erfüllt sind. Auch ihr wird demnach da, wo es an Zeit nicht fehlt, nur gegen das Ende des Jugendunterrichts die richtige Stelle angewiesen werden können, da aber wird sie im Stande sein, den jugendlichen Geist so recht in das Verständniß eines Naturganzen einzuführen, in welchem er die mannigfaltigsten Erkenntnisse einander gegenseitig bedingen sieht, und ihn wie die Astronomie mit großen Anschauungen und Ideen zu bereichern. Von der Paläontologie endlich wird bereits der botanisch-zoologische Unterricht interessante Einzelpartien in ihrem dortigen Zusammenhang zur Kenntnis gebracht haben, so daß, wenn noch hinzukommt, was gelegentlich der Geologie in Betracht gezogen wird, ein eigentliches zusammenhängendes Studium dieser Wissenschaft überall entbehrt werden kann.

Die genannten für die Jugendbildung in zweiter Linie stehenden Wissenschaften alle sind mehr oder weniger geeignet, vortreffliche Aufschlüsse über die verschiedenen Seiten der Natur zu geben, und so die Aufgabe des Menschen, die Schöpfung geistig zu durchdringen, zur Verwirklichung zu bringen, auch schließt ihr Studium zum Theil sehr bildende Anwendungen der Lehren der fundamentalen Naturwissenschaften in sich, und könnte so die formale Geistesbildung tüchtig fördern. Ihr aller Studium würde deshalb empfohlen werden müßen, wenn dies überhaupt die verstattete Zeit nur irgend möglich machte. Denn wenn ein weiter Kreis von Forschern sich in diese Fächer und selbst in ihre Einzelzweige theilt, so wird auch der prägnantesten Darstellung es nicht gelingen, nur die wichtigsten Sätze der sämmtlichen zum bleibenden Eigenthum des jugendlichen Geistes zu machen, da überdies noch die andern wesentlichen Bildungsfächer oft so wenig Zeit für die naturwissenschaftlichen übrig lassen. Dagegen wird sich überall bei den in erster Linie stehenden Fächern, der Botanik, Zoologie, Chemie, Physik und Mechanik die Gelegenheit ergeben und vielfach gar nicht vermeiden lassen, interessante, anregende und belehrende Blicke dem Schüler in diese weiteren Gebiete zu eröffnen, die dann wieder als mächtiger Antrieb zum gründlicheren Studium der fundamentalen Fächer wirken.

Nach Feststellung des Werths der einzelnen naturwissenschaftlichen Fächer für Jugendbildung und ihrer Anwendbarkeit in den verschiedenen Altersstufen sind nun dieselben noch in Rücksicht der Bedürfnisse der verschiedenen Schulen und der auf ihnen für sie verwendbaren Zeit und Kraft, sowie der durch beides wesentlich mit bedingten Lehrweise zu betrachten. An den humanistischen Gymnasien kann unter allen Bildungsanstalten den Naturwissenschaften am wenigsten Raum gestattet werden, es ist deshalb gerade hier am dringendsten geboten, in Auswahl, Folge und Methode aufs umsichtigste und sorgfältigste zu verfahren, um bei den ungünstigen Bedingungen doch die Zwecke, denen die Naturwissenschaften hier dienen, die Beobachtung und die exacte Methode an Dingen der äußeren Welt zu üben und eine feste materiale Grundlage für weiteres Studium zu schaffen, mit Sicherheit erreichen zu lassen. Daß in den Unterclassen kein anderes Fach als Botanik und Zoologie, gelehrt werden kann, diese aber gelehrt werden müßen, wenn nicht die sinnliche Beobachtung ohne Uebung bleiben, durch ihre Unthätigkeit statt gebildet abgestumpft werden und selbst für später vorzunehmende naturwissenschaftliche Beschäftigungen an Brauchbarkeit verlieren soll, erhellt aus den vorhergehenden Erörterungen zur Genüge. In welcher Weise bei dem Unterricht in beiden Fächern zu verfahren ist, findet sich in dem Artikel „Naturgeschichte“ nach allen Seiten dargelegt (s. Art. „Naturgeschichte“ S. 100—119), und soll deshalb hier nicht wiederholt werden. Daß dort fünf volle Jahre hindurch (die vier ersten Sommer sind der Botanik, die fünf Winter der Zoologie, der fünfte Sommer ist

der Botanik und Entomologie zu widmen; s. Art. „Naturgeschichte“ S. 102) zwei wöchentliche Stunden für diesen Unterricht in Anspruch genommen werden, stimmt zwar durchaus nicht mit dem überein, wie sonst fast überall damit verfahren werden soll und wird, indem einestheils auch die allgemeineren höheren Partien beider Fächer und dazu mitunter noch Mineralogie oder einleitend Physik neben specieller Zoologie und Botanik gelehrt werden, anderntheils die verwendete Zeit eine viel geringere ist. Bedenkt man aber, daß es sich nicht um einen vorübergehenden Unterricht handelt, daß vielmehr der jugendliche Geist durch länger andauernde Uebung zur Beobachtungstüchtigkeit zu erziehen ist, daß er in der Natur heimisch werden und sie für immer lieb gewinnen soll, daß die Vielheit der ihm begegnenden Pflanzen und Thiere sich nicht in so kurzer Zeit bewältigen läßt, daß Zeit genug da sein muß, den Thieren und Pflanzen nachzugehen und namentlich erstere in ihrem Leben und Treiben zu belauschen, daß ein bleibendes geistiges Eigenthum geschaffen und zwar so viel, als immer angeht, durch eigene geistige Arbeit, durch selbstthätiges Bestimmen der Pflanzen und Thiere erworben werden soll, und daß bei allem dem die Thätigkeit des Schülers in keinem andern Lehrfach beeinträchtigt werden darf, so wird man einsehen, daß die hiefür in Aussicht genommene Zeit nicht allzu lang ist. An Ermüdung des Schülers durch das langjährige Einerlei ist nicht zu denken, da bei dem nie zu erschöpfenden Reichthum der Thier- und Pflanzenwelt sich immer neue Formen finden, die seine Wißbegierde reizen, und um so mehr, je weiter er voranschreitet; das Bekannte in veränderter Umgebung wiederzufinden, kann ihn nur freuen (viel eher könnte der Lehrer ermüden, wenn er Jahr aus Jahr ein im Sommer, von den Excursionen abgesehen, 10 Stunden lang in jeder Woche die alten bekannten Phanerogamen zu tractiren hat) und durch den semesterweisen Wechsel der Botanik im Sommer mit der Zoologie im Winter ergeben sich halbjährige Pausen, nach denen jedesmal der Schüler das wieder eintretende Fach mit erneuter Kraft anzufassen pflegt. Auch wird bei einem solchen Verfahren es möglich sein, daß alle Schüler, selbst die schwächsten, etwas Tüchtiges lernen, die bessern werden allerdings viel weiter kommen, eine reichere Zahl von Arten wird von ihnen bestimmt und kennen gelernt werden und ihre Beobachtungen über Lebensweise u. s. w. werden weiter gehen, aber alles Wesentliche wird auch den schwächeren zu Theil werden, die nur darin den besseren nachstehen, daß sie im schlimmsten Fall einige hundert Pflanzen- und Thierspecies weniger kennen lernen und ihre Uebung in der Beobachtung vielleicht nicht ganz zu derselben Sicherheit gelangt. Wenn so die Zeit ausreicht, sich in die Pflanzen- und Thierwelt einzuleben und auch dem Einzelnen nachzugehen, so läßt sich auch erwarten, daß der Schüler sich später nicht von dem, was er lieb gewonnen, trennen, sondern sein Studium derselben fortsetzen wird, und daß, selbst wenn dies nicht geschähe und auch die erlangte Kenntnis durch andere Dinge in den Hintergrund gedrängt würde, dieselbe, sobald er sich dem zoologisch-botanischen Studium wieder zuwenden sollte, rasch wieder lebendig werde. Daß hierbei eine sehr große Anzahl Arten, inbesondere auch die Gefäßpflanzen der eignen Gegend in einer der Vollständigkeit nahe kommenden Weise zur Kenntnis gelangen, ist einestheils schon um der sicheren Unterscheidung der einzelnen Arten willen nöthig (s. Art. „Naturgeschichte“ S. 109 f.), ergiebt sich aber auch von selbst durch das Bestreben des eifrigen Schülers, die noch unbekannten ebenfalls kennen zu lernen, befriedigt, wie überhaupt, was einigermaßen zum Abschluß gebracht wird und ist zugleich für manche Berufsfächer ein sehr werthvoller geistiger Besitz, der später nur viel schwerer erworben werden kann (s. Art. „Naturgeschichte“ S. 118 f.). Ein solches bleibendes Wissen wird aber nicht erlangt, wenn in beschränkterer Zeit, wie die meisten Lehrpläne wollen, weit mehr und mehrerlei durch seine Auffassung geht, und rasch, wie es gewonnen wird, auch wieder verschwindet (s. Art. „Naturgeschichte“ S. 107 f. Anm. *).

Bei dem hier vorgeschlagenen Verfahren bedarf es in den Oberclassen keines weiteren Unterrichts in der speciellen Botanik und Zoologie, die Schule kann getrost

was darin etwa noch geschehen soll (was von den höheren Partien nöthig ist, hat bereits der botanisch-zoologische Unterricht gegeben, das übrige und meiste dürfte außer dem Bereich des Gymnasiums liegen), der eigenen Thätigkeit der Schüler überlassen und alle verfügbare Zeit auf die drei fundamentalen Wissenschaften, die Chemie, Physik und Mechanik verwenden. Von diesen dreien eignet sich, da sie auf den Gymnasien in Anbetracht der zu verwendenden Zeit nach einander, nicht neben einander gelehrt werden müßen, als Anfangsgegenstand am besten die Chemie. Physik und Chemie bedingen einander gegenseitig, das Verständnis mancher Partien der ersteren setzt chemische Kenntnisse voraus, so namentlich der Abschnitt von der Elektricität, und wiederum kommen eine Menge physikalischer Hergänge bei chemischen Operationen vor. Auch Mechanik und Physik bestehen nicht unabhängig von einander, Gesetze der Mechanik namentlich finden Anwendung im Gebiet der Physik, und würde so wohl die natürlichste Folge sein, daß zuerst die Mechanik, sodann die Chemie und endlich die Physik zu lehren wäre. Der Jugendunterricht aber hat andere, praktische Rücksichten zu nehmen, er wählt als erstes Gebiet das zugänglichste und leichteste, und dies ist hier unstreitig die Chemie. Ein Theil des physikalischen Gebiets und ebenso die Mechanik setzt mathematische Kenntnisse voraus, auf die im sechsten Jahre des Gymnasialcursus noch nicht zu rechnen ist; auch sonst sind die meisten Partien der Physik schwieriger und machen feinere experimentelle Operationen nöthig, während die den chemischen Hergängen zu Grund liegenden Gesetze sehr einfach und leichtfaßlich darzustellen sind und auch die für den ersten Unterricht nothwendigen Operationen keine besondere Schwierigkeit haben. Sodann führt die Chemie weit rascher in die Natur der Körperwelt hinein, sie beantwortet gerade die Fragen, die der Schüler zuerst an die physikalische Wissenschaft stellt, auch die elementarste Behandlung derselben gewinnt ungemein rasch für das experimentelle Studium der physikalischen Gebiete, sie gestattet eher eigene experimentirende Beschäftigung ohne größere Kosten und auch ohne die Gefahr, die man gewöhnlich damit verbunden denkt, vorausgesetzt, daß von dem Lehrer mit allem Ernst auf die nothwendigen Vorsichtsmaßregeln aufmerksam gemacht wird. Der chemische Unterricht bietet bei Gelegenheit der Experimente eine Menge der Physik oder Mechanik angehöriger Hergänge der Anschauung des Schülers dar, die er hier erfahrungsmäßig kennen lernt, und deren Kenntnis ihm später sehr zu statten kommt, wenn der eigentliche Unterricht die Gesetze derselben im Zusammenhang darlegt. Einige der Mechanik und Physik angehörige Begriffe von Maß und Gewicht, Aggregatszustand, Krystallisation, Thermometer u. s. w. müßen ihm freilich vorher, was übrigens sehr leicht zu machen ist, in einleitender Weise der Hauptsache nach zum Verständnis gebracht sein. Endlich ist ein experimentaler Cursus der Chemie in hohem Grad geeignet, durch die Häufigkeit, Einfachheit und Faßlichkeit der Versuche dem Schüler die Bedeutung des Versuchs überhaupt (während die bloße Beobachtung in den beschreibenden Naturwissenschaften der Ausgangspunct der Erkenntnis ist) für das Studium der physikalischen Wissenschaften zum Bewußtsein zu bringen und ihn so in die experimentelle Methode einzuführen. Aus allen diesen Gründen wird die Chemie die Reihe der physikalischen Wissenschaften zu eröffnen haben. So groß die Zahl der chemischen Verbindungen ist, so einfach sind die Gesetze, die ihrer Bildung zu Grunde liegen, und da nicht die Beschreibung aller, vielmehr die chemischen Processe und ihre Erklärung die Hauptsache für den Gymnasialunterricht sind, so werden nächst den gewöhnlicher vorkommenden einfachen Körpern nur die größeren Abtheilungen der Verbindungen im allgemeinen und einzeln bloß gerade die ganz besonders wichtigen zu charakterisiren sein. Daß unter letzteren auch eine Anzahl Mineralien als natürlich vorkommende anorganische Verbindungen sind, wird dazu dienen, dem Schüler einen Einblick in die Mineralogie, in der er keinen besonderen Unterricht erhält, zu eröffnen. Ihre Eigenschaften muß er unter Leitung des Lehrers durch eigene Beobachtung finden und ebenso alle vorgenommenen Operationen bis ins Einzelste zergliedern und erklären, wobei auch die dem

Gebiet der Mechanik und Physik anheimfallenden Erscheinungen wohl zu beachten sind. Gleich anfangs sind die stöchiometrischen Gesetze in elementarer Weise an geeigneten Beispielen zu erklären, die Uebersichtlichkeit, welche durch die chemischen Formeln die chemische Constitution der Körper und die chemischen Hergänge unter ihnen erlangen, dient wesentlich zur Förderung der Einsicht in dieselben. Von Dingen der organischen Chemie wird nur sehr weniges ganz wichtige und faßliche zur Sprache zu bringen sein, um einige Einsicht in dies Gebiet zu geben. Die in der Natur im großen vorkommenden chemischen Hergänge, wie die Rolle der Kohlensäure und der atmosphärischen Wasser, und ebenso die, welche technischen Operationen, z. B. den Hüttenprocessen, zu Grunde liegen, werden in zweckmäßiger Auswahl, so weit es möglich ist, zu erklären sein, letztere um Einsicht in die Umwandlungen, die die Industrie mit den Naturkörpern vornimmt, zu gewähren, es wird hierdurch dem Schüler der Schlüssel zum Verständnis der für Wissenschaft und Leben so wichtigen chemischen Fragen gegeben. Auf die Analyse, so bildend und einflußreich für die Erziehung zur zuverläßigen selbständigen naturwissenschaftlichen Forschung sie auch ist, muß, da auf den Gymnasien die Zeit dazu fehlt, verzichtet werden (vgl. den Art. Chemie). Ein einjähriger Cursus mit zwei wöchentlichen Stunden wird bei einem nach diesen Principien ausgeführten Unterricht in der anorganischen Chemie genügen, den Schüler in die experimentelle Methode leicht und sicher einzuführen, und ihn befähigen, sowohl sein etwa nöthiges akademisches Studium der Chemie vollkommen orientirt zu beginnen, als auch für sich nach den in dieser Wissenschaft so klar und planvoll ausgearbeiteten literarischen Hülfsmitteln sich wenigstens in leichteren Partien weiter bilden zu können, indem die Herrichtung und Handhabung der Apparate ihm durch die darin erlangte Uebung keine Schwierigkeit mehr macht. Eine Beschränkung der Chemie auf noch kürzere Zeit, wie es wohl manche wünschen mögen, denen diese jüngere Schwester der Physik von ihrem Jugendunterrichte oder sonst her weniger bekannt ist und die wohl gar den geistesbildenden Einfluß derselben bezweifeln, ist jedenfalls unthunlich. Denn wenn sich ihre einfachen Gesetze an wenigen prägnanten Beispielen in kurzer Zeit zum Verständnis bringen lassen und ein erschöpfendes Eingehen auch nur auf die wichtigern der vielen anorganischen Verbindungen ohnehin nicht möglich ist, so fordert doch die Einleitung der Operationen und die genaue Beobachtung von allem, was an ihnen zu beobachten ist, ihre Zeit und eine Uebereilung hierin würde die Erreichung des wichtigsten formalen Zwecks, die Einführung in die experimentelle Methode, wozu gerade der Unterricht in dieser Wissenschaft so geeignet ist, in Frage stellen.

An diesen Lehrcursus der Experimentalchemie schließt sich am besten die Physik in zweijährigem Cursus an und lassen sich die einzelnen Gegenstände derselben am zweckmäßigsten so vertheilen, daß nach den allgemeinen Lehren von den Eigenschaften der Körper Magnetismus und Elektricität im ersten Jahr, Schall, Licht und Wärme im zweiten Jahr behandelt werden. Im letzten Jahr folgt dann die Mechanik. In solcher Weise sind wenigstens annähernd die Partien so geordnet, daß diejenigen, welche bei elementarer Behandlung weitere mathematische Bildung voraussetzen, die späteren sind. Es werden zwar vielfach Sätze der Mechanik in der Physik ihre Anwendung finden, so der vom Parallelogramm der Kräfte z. B. bei der Tangentenboussole, auch kann die Einrichtung ganz gewöhnlicher Apparate, so überall, wo eine Welle durch eine Kurbel gedreht wird, wie schon bei der Elektrisirmaschine, auf mechanischen Gesetzen beruhen; es läßt sich aber dann in allen Fällen, wo diese Anwendungen der Mechanik nur Mittel sind und nicht eigentlich zur Sache gehören, ganz davon absehen, und wo sie wesentliche Bedeutung haben, da müßen sie der Erscheinung nach erklärt und auf die später folgende Begründung verwiesen werden. Im Ganzen genommen ist jedenfalls die vorgeschlagene Folge die den didaktischen Grundsätzen entsprechende.*) Durch den

*) Wo nicht getrennte Jahrescurse bestehen, sondern die Prima und Secunda zweijährig ist, und das wird auf weitaus den meisten Gymnasien der Fall sein, da muß in der Secunda

vorausgegangenen Cursus der Experimentalchemie gehörig vorbereitet wird der Schüler sich auch in das reiche, wichtige Gebiet der Physik und Mechanik mit seinen oft viel schwierigeren und häufig nur durch feinere und sehr complicirte Vorrichtungen ermöglichten experimentellen Untersuchungen zu finden wissen. Es sind verschiedene Methoden der Behandlung vorgeschlagen worden, so die historische, die getreu den geschichtlichen Entwicklungsgang unserer Kenntnis der einzelnen Puncte verfolgen soll; sie hat gewiß ein hohes psychologisches und culturhistorisches Interesse und wird an wenigen geeigneten Lehren angewandt den Schüler höchst anregende und bildende Blicke in den Entwicklungsgang der Wissenschaft thun lassen, überall befolgt aber entweder viel zu viel Zeit erfordern oder ohne experimentelle Belege den eigentlichen Zweck des physikalischen Unterrichts vereiteln. Man hat zuerst die Hergänge kennen lehren wollen, in einem zweiten Cursus die Gesetze, nach denen sie verlaufen, und in einem dritten die zu Grunde liegenden Kräfte; aber der erste Cursus wird nicht befriedigen, und das ganze Verfahren der Wissenschaft nicht entsprechen, die ja auch die Erscheinungen aus den Gesetzen herleitet, oder häufig nach den letzteren die Experimente einrichtet. Vielfach wird vorgeschrieben, die Physik solle sich im engen Anschluß an die Mathematik einer mathematischen Behandlungsweise befleißigen, während andererseits geltend gemacht wird, daß in dem experimentirenden Verfahren die rechte Weise läge. Die rechte Lehrmethode ist überall die Methode der Wissenschaft selbst, um deren willen sie, wenn sie formalen Zwecken dient, als Bildungsmittel gewählt wurde. So ist auch für die Physik, die jedenfalls, so wichtig ihr Inhalt als Grundlage anderer Studien und für das Verständnis der Natur ist, auch wegen ihres großen Werths für die Uebung der exacten Forschungsweise eine Rolle bei dem Jugendunterricht spielt, die rechte Methode ihre eigene, d. i. die Weise, in der sie die Erkenntnisse, die ihren Inhalt bilden, gewinnt und jederzeit wieder gewinnen kann, nicht die, wodurch sie dieselben im Lauf der Zeiten gewonnen hat; sie ist so zwar ein Bild desjenigen Entwicklungsgangs, durch den die Wissenschaft ihre Sätze zuerst entdeckt hat, aber ein vereinfachtes und geläutertes mit Vermeidung aller Um- und Irrwege. Und diese Methode ist es, die auch der Gymnasialunterricht in der Physik befolgen muß, wenn er die rechten Früchte tragen soll, und die gerade hier nur in dem Umfang, in dem sie nach der gegebenen Zeit anzuwenden ist, eine Modification erhält. Deshalb ist auch Experiment wie mathematische Entwicklung anzuwenden, ein jedes an seinem Platz. Es erhellt von selbst, daß bei dem Reichthum dieser Wissenschaft nur die wichtigeren Puncte aus jedem Capitel zur Behandlung kommen können. Diese aber sind mit aller Gründlichkeit zu bearbeiten. Eine besondere Rücksicht verdienen die einschlagenden Hergänge im Weltall, an der Erdoberfläche und in der Atmosphäre, es werden dadurch höchst interessante Einblicke in das große Naturganze gewährt, und eine wesentliche Reihe von Erscheinungen, die der Astronomie, Meteorologie 2c. angehören, im Zusammenhang mit den ihnen zu Grunde liegenden Gesetzen und Ursachen zur Sprache gebracht. Auch auf dasjenige, was in den Wissenschaften und im Menschenleben eine wichtige Rolle spielt, ist einzugehen, so auf den Bau und die Anwendung der Mikroskope, die Einrichtung der elektrischen Telegraphen ist leicht und bald auseinander zu setzen und durch die specielle Erklärung der Dampfmaschine erlangt der Schüler zugleich einen Begriff von Kraft- und Zwischenmaschinen überhaupt, wobei ihm die Bedeutung von Totaleffect, Nutzeffect 2c. ganz wohl kann klar gemacht werden. Zur Demonstration namentlich

die Chemie mit dem ersten vorzugsweise experimentalen Cursus der Physik, und in der Prima der zweite Theil der Physik mit der Mechanik wechseln. Am besten werden freilich dann die Jahrgänge der Schüler fahren, die in der Untersecunda die Chemie als ersten Gegenstand erhalten und dann erst die Physik beginnen; in der Prima ist es fast einerlei, ob Schall, Licht und Wärme oder Mechanik zuerst vorgenommen wird, wenn nur der Wechsel in dem mathematischen Unterricht es mit sich bringt, daß die für die Mechanik vorausgesetzten höheren Partien, wie namentlich die Kegelschnitte, mit ihr in dasselbe Jahr fallen.

der letzteren bedarf es keiner kostspieligen Modelle, es giebt wohl kaum eine Gymnasialstadt, in der sich nicht eine Dampfmaschine und ein Telegraphenamt befände, und ein Mikroskop wird schon wegen des Unterrichts in den beschreibenden Naturwissenschaften vorhanden sein. Wenn der Unterricht den Schüler in Stand zu setzen suchen soll, überall, wo ihm das Walten der Naturkräfte entgegentritt, dasselbe zu verstehen, so sind die letztgenannten Dinge nicht minder zu beachten, als etwa die Kepler'schen Gesetze. Auch bei dem Unterricht in der Physik und Mechanik ist auf möglichste Selbstthätigkeit des Schülers hinzuwirken, die mathematischen Entwicklungen muß er in der Regel selbst vornehmen, die Apparate sind ihm nicht als fertig hinzustellen, man muß sie ihn, so weit es angeht, nach den Zwecken, für die sie bestimmt sind, gleichsam selbst erfinden lassen. In einzelnen Partien wird derselbe auch wie in der Chemie sich gern die leicht herzurichtenden Apparate selbst verfertigen und damit für sich experimentiren, wozu z. B. die Reibungselektricität gute Gelegenheit giebt, auch mit ganz billig anzuschaffenden Apparaten, so in der Dioptrik und mit einem Zinkkohlenelement, wird er Reihen von Versuchen für sich vornehmen können. Nur wo das beweisende Experiment nicht ausgeführt werden kann, z. B. bei der Messung der Geschwindigkeit des Lichts und der Elektricität, beim Foucault'schen Pendelversuch u. s. w. wird die historische Mittheilung eintreten müßen. Für den ersten Theil der Physik reichen 2 wöchentliche Stunden aus, um alles wesentliche in gründlicher Weise zu behandeln, für den zweiten physikalischen Cursus und für die Mechanik sind je 3 wöchentliche Stunden sehr erwünscht und werden auch, da hier fast alles in der Schule gethan wird und kaum mehr als die Repetition auf die häusliche Thätigkeit fällt, wohl kaum beanstandet werden; als äußerstes Minimum können auch wohl noch 2 Stunden genügen. Daß für Chemie, Physik und Mechanik bei ihrer Wichtigkeit und Schwierigkeit nur 8 Semester, für Botanik und Zoologie dagegen 10 in Anspruch genommen werden, wird nicht befremden, wenn man bedenkt, um wie viel reifer und vorgebildeter der jugendliche Geist in den 8 letzten Semestern ist.

In der angegebenen Weise beschränkt auf die dem jugendlichen Geiste zugänglichen elementaren Partien der speciellen Botanik und Zoologie während der ersten fünf Jahre eines neunjährigen Gymnasialcursus in zwei wöchentlichen Stunden und auf Chemie, Physik und Mechanik während der vier letzten Jahre mit wöchentlich zwei (in der Prima höchstens drei) Stunden*) wird der naturwissenschaftliche Unterricht bei richtiger Methode alles leisten, was man von den humanistischen Gymnasien erwarten kann. Er wird zuerst die Beobachtung in ausreichender selbstthätiger Weise üben und an leichtern einfacheren Fällen in das exacte Erkenntnisverfahren einführen, er wird sodann in den oberen Classen die experimentelle Forschung und die daran sich knüpfende exacte Methode heranbilden und so seine Aufgabe für formale Bildung des Geistes nach der ihm zufallenden Seite hin vollständig erfüllen; er wird eine für weitere naturwissenschaftliche Studien ausreichende, durch eigene Arbeit erworbene Wissensgrundlage liefern und namentlich die elementaren Gebiete, wie in der speciellen Botanik und Zoologie, zu denen später selten Neigung und fast immer keine Zeit da ist, zu einem gewißen Abschluß bringen. Er wird freilich weder Zoologen oder Botaniker, noch Chemiker oder Physiker, das wollen aber auch die

*) Wo ein 8jähriger Gymnasialcursus besteht, da müßen auch die Naturwissenschaften den auf sie fallenden Theil der allgemeinen Verkürzung tragen. Es würden dann die 10 Semester der Botanik und Zoologie auf 9, die 8 der physikalischen Wissenschaften auf 7 zu reduciren sein, die vier ersten Sommer wären ausschließlich der Botanik, die vier ersten Winter der Zoologie mit Ausschluß der Entomologie, der fünfte Sommer dieser gewidmet, auf den fünften Winter und sechsten Sommer kämen Chemie und die allgemeinen Lehren von den Eigenschaften der Körper, auf den sechsten Winter endlich Magnetismus und Elektricität. Die beiden letzten Jahrescurse würden bleiben. Eine Stundenvermehrung würde zwar nicht eintreten, die dritte Stunde in den beiden letzten Jahren aber auch bei dieser Einrichtung um so mehr erwünscht sein.

Gymnasien nicht, er wird jedoch zum erfolgreichen wissenschaftlichen Studium dieser Fächer vollständig ausgerüstete Schüler bilden, die Sinn, Geschick und Liebe zu der Natur und ihrer Wissenschaft haben. Und dieses alles wird ihm gelingen, ohne andere ebenfalls berechtigte Unterrichtszweige zu beeinträchtigen, denn für die wenigen Fächer, auch wenn sie gründlich betrieben werden, ist so viel Zeit nicht nöthig, die wöchentlichen zwei Lehrstunden, in denen übrigens das Meiste gethan wird, als der sechszehnte Theil von allen, kommen gewiß nicht sehr in Betracht, und was von häuslicher Thätigkeit außer ihnen in Anspruch genommen wird, ist, abgesehen von den nöthigen Repetitionen, die hier, weil in der Lehrstunde die schärfste, ungetheilteste Aufmerksamkeit herrschen muß, wenn überhaupt etwas erreicht werden soll, sich bald erledigen, durch Art und Ort (so bei Botanik und Zoologie vorherrschend im Freien) so verschieden, daß es vielmehr als eine Erholung angesehen werden kann.*)

Bei der allseitigen Theilnahme, deren die Gymnasien vor allen Schulen sich überhaupt zu erfreuen haben und bei dem großen Interesse, das sich den Naturwissenschaften zugewendet hat, kann es nicht überraschen, daß gerade über die Frage, in welcher Auswahl und Weise dieselben auf den Gymnasien einzubürgern seien, eine wahre Fülle wohlgemeinter unbedachter Vorschläge von Gegnern wie von Freunden zu Tag gefördert worden ist. Die von den ersteren ausgehenden verhalten sich mehr oder weniger abwehrend oder doch beschränkend und lassen sich fast alle aus einem Punct erklären, die von den letztern aufgestellten sind meist vollkommen überzeugt von der Wichtigkeit der Naturwissenschaften als Lehrfächer der Gymnasien, sie divergiren aber desto mehr in Bezug auf die Auswahl und Weise, wie sie gelehrt werden sollen. Ueber die Physik und Mechanik,**) die bereits eine längere Zeit als Gymnasiallehrfächer bestanden haben, ist weniger Meinungsverschiedenheit, soweit es nicht um die Fernhaltung oder Beschränkung überhaupt sich handelt, dagegen wird die Chemie häufig noch mit mistrauischen Augen angesehen von solchen, die nicht Gelegenheit gehabt, eine richtige Vorstellung von ihr als Wissenschaft und Bildungsmittel zu erhalten und die wohl gar, doch gewiß jetzt nur noch selten, den crassen Materialismus mit ihr in die Gymnasien einziehen sehen; vor allem sind es die beschreibenden Naturwissenschaften, über die als viel jüngere Lehrfächer die verschiedensten Meinungen geltend gemacht werden. Lohnt es auch weder Raum noch Mühe, solche Vorschläge alle zu berücksichtigen, so verdienen doch manche derselben eine nähere Beachtung. So redet man mitunter einer encyklopädischen Behandlung das Wort, und will die „ganze Naturwissenschaft." Davon könnte allenfalls die Rede sein, wenn man das ganze Leben lang das Gymnasium besuchte; es würde aber bei der jetzt üblichen Ausdehnung der Gymnasialzeit kein anderes Fach zu rechter Wirksamkeit kommen und nebenbei in keiner naturwissenschaftlichen Branche etwas rechtes gelernt werden, es würde sich die dadurch erzielte Bildung wenig von der aus der Lectüre illustrirter Unterhaltungsblätter entnommenen an dilettantischer Oberflächlichkeit unterscheiden. So schlimm scheint übrigens die Sache nicht gemeint. Es scheint vielmehr, daß ausgewählte prägnante Partien aus jedem Gebiet zur genaueren Kenntnis gebracht und so ein Begriff von den verschiedenen Gebieten gegeben werden soll. Ein solches Verfahren wird aber in keinem Zweige recht heimisch werden lassen und insbesondere wird es zu einer wirklichen Uebung der den Naturwissenschaften eigenthümlichen Erkenntnisweise gar nicht kommen. Viel besser ist der entgegengesetzte Vorschlag, die Naturwissenschaften gar nicht zu lehren, da kann der Unterricht in denselben wenigstens nichts verderben. Man will, was die beschreibenden Naturwissenschaften betrifft, das dritte „Naturreich" neben den beiden andern

*) Durch die in dem Vorhergehenden vorgenommene Erwägung ist die auf S. 939 vorausgesetzte Beschränkung des naturwissenschaftlichen Gymnasialunterrichts auf nur zwei wöchentliche Stunden durch alle Jahrescurse wohl hinreichend motivirt.

**) Die Mechanik pflegt unter dem Titel „Lehre von dem Gleichgewicht und der Bewegung fester, flüssiger und gasförmiger Körper" einen Theil des physikalischen Unterrichts zu bilden.

ebenfalls berücksichtigt haben. Dagegen ließe sich, wenn Zeit zu einer gründlichen Behandlung der Mineralogie in Oberclassen wäre, gewiß nichts einwenden, aber Chemie, Physik und Mechanik sind hier viel wichtigere Lehrfächer, in den unteren Classen läßt sie sich nur so betreiben, wie etwa der praktische Bergmann sich mit ihr bekannt macht, und in dieser Weise würde sie den Schüler, der durch das Bestimmen von Pflanzen und Thieren gewöhnt ist, sich der Gründe bewußt zu werden, warum er eine Art als die erkennt, die sie in Wirklichkeit ist, nicht befriedigen. Es ist zwar schön für ihn, die Gesteine und Erden zu kennen, die den Boden bilden, auf dem die Pflanzen wachsen, die er findet, aber so viel kann ohne eigentlichen Unterricht auf Excursionen ihm leicht erklärt werden (s. Art. „Naturgeschichte" S. 116). Auch lernt er gelegentlich des Unterrichts in der Chemie eine ziemliche Anzahl Mineralien als natürlich vorkommende anorganische Verbindungen kennen und hat hier wenigstens durch die Berücksichtigung der chemischen Zusammensetzung ein wesentliches Unterscheidungsmerkmal derselben. Man hat namentlich für Zoologie und Botanik, wenn man die nöthige Zeit nicht zu haben glaubte, „systematische Uebersichten" vorgeschlagen. Aber hierdurch lernt der Schüler die Thiere und Pflanzen nicht kennen, er wird nur mit dem System bekannt. Das System aber hat eigentlich gar keine reale Existenz, es existirt nur in der Wissenschaft, es ist von dem Forscher ersonnen, um Ordnung in die Vielheit zu bringen, und offen gestanden, das rechte ist noch gar nicht da. Mit dem Alphabet, nach dem die Wörter einer Sprache im Wörterbuch geordnet stehen, kennt man aber doch die Wörter noch nicht, sondern weiß nur, wohin die mit bestimmter Buchstabenfolge im Wörterbuch gehören. Auch die Gattungen, die Familien, die Ordnungen existiren nicht in der Natur, ihre Charaktere sind nur abstracte Begriffe und ihre Namen sind gleichsam Ueberschriften über Gruppen von all den Arten, unter deren Eigenschaften die Merkmale, welche die Gattungs-, Familiencharaktere u. s. w. bilden, sich befinden. Nur die Arten mit ihren Varietäten existiren, denn wodurch sich die zu ihnen gehörenden Individuen unterscheiden, ist alles unwesentlich und erbt sich nicht sicher fort, aber auch ihr Bestand im Verlaufe längerer Zeiten ist angezweifelt. An sie also, wie sie jetzt wenigstens bestehen, muß sich das Studium halten, das System mit den Charakteren der höheren und niederen Gruppen ist nur Mittel, die Arten zu ordnen und das Wiedererkennen, das Bestimmen zu erleichtern; beim Mittel aber stehen bleiben führt sicher nicht zum Zweck. Deshalb ist auch mit der Kenntnis von Repräsentanten, wenn sie, was ihr Name sagt, die Träger von Familien- oder Ordnungscharakteren ꝛc. und so die Vertreter der dahin gehörigen Artengruppen sind, nicht viel anzufangen. Die Kenntnis dessen, was größeren Gruppen von Thieren und Pflanzen oder allen gemeinsam ist, die allgemeine Zoologie und Botanik, hat in der Wissenschaft allerdings ihre volle Bedeutung, man darf sich aber nicht darauf beschränken, man muß an die Naturkörper selbst herantreten und an dem lebenden Einzelnen sein Studium des Allgemeinen machen, man wäre sonst in Gefahr, vor lauter Wald die Bäume nicht zu sehen. Es klebt einem solchen Verfahren, das sich bloß mit systematischen Uebersichten und Repräsentanten beim Unterricht zu schaffen macht, immer ein Stück Buchwissen an. Nur der vollen hingebenden Betrachtung des Einzelnen und Ganzen erschließt sich die Natur, wie sie wirklich ist. Deshalb sind auch die naturwissenschaftlichen Excursionen*) von so bedeutender Wichtigkeit, sie sorgen dafür, daß über der methodischen Untersuchung des Einzelnen nicht die unbefangene Anschauung des Ganzen verloren geht. Die durch die Wissenschaft zurecht gelegte Natur, die man im Zimmer studiren kann, darf nicht den Sinn und Blick für die große freie lebendige Natur verderben. Eine vielfach vertheidigte und auch ins Leben geführte Ansicht ist endlich die, daß die einzelnen Gebiete in „wiederholten, von einander getrennten Cursen" zu lehren seien.**) Es hat dieselbe wirklich manches für sich. Die verschie-

*) Das Nähere über diese behandelt der Artikel „Naturgeschichtliche Excursionen."
**) Wenn auf den österreichischen Gymnasien die naturwissenschaftlichen Fächer in solchen von

denen Partien einer Wissenschaft, die sich für verschiedene Lebensalter eignen, können bei ihrer Anwendung jedesmal zur rechten Zeit gelehrt werden, der folgende Cursus schließt immer eine gewiße Wiederholung des früher gelehrten in sich, die längeren dazwischen liegenden Pausen erneuern Interesse und Kraft und die Schüler, welche die Schule nicht bis zu Ende besuchen oder erst in obere Classen eintreten, bleiben wenigstens nicht ganz unbekannt mit den Lehren des so behandelten Faches. Aber einestheils läßt sich auf andere Weise, so auf die in diesem Artikel vorgeschlagene, vermeiden, daß für das jedesmalige Alter Ungehöriges gelehrt wird, in dem semesterweisen Wechsel der Botanik und Zoologie wenigstens ergeben sich ebenfalls und nicht zu lange Pausen derselben Beschäftigung; sodann sind, und das ist das Wichtigste, die einzelnen Curse zu kurz, was in dem ersten gelehrt wird, kann nicht gründlich genug eingearbeitet werden, es wird wieder, bis der folgende eintritt, vergessen und muß dann von neuem gelernt werden, die Schüler werden nie recht warm in dem betreffenden Fach, und wenn sie eben anfangen es zu werden, dann hört der Cursus auf. Der Grund, daß die Schüler, die nur die unteren Classen besuchen, von allem auch etwas bekommen, kann ebenfalls nicht maßgebend sein; auf die, welche ein Gymnasium besuchen, weil sie eine niedere Realschule, auf die sie gehören, nicht haben, kann das Gymnasium doch nur in so fern Rücksicht nehmen, als seine eignen Zwecke nicht dadurch beeinträchtigt werden.

Auch abgesehen von den Einwürfen, die in den hier beleuchteten abweichenden Vorschlägen gegen die im Vorhergehenden dargelegte Einrichtung eines der Aufgabe der Gymnasien entsprechenden naturwissenschaftlichen Unterrichts enthalten sind, könnten noch weitere Bedenken dagegen erhoben werden. Man könnte der Ansicht sein, daß auf Botanik, Zoologie und die allgemeinen physikalischen Wissenschaften beschränkt der Unterricht doch nicht so recht in das vollständige Verständnis der Natur einführen würde, daß namentlich eine einleitende Kenntnis vom Naturganzen durch Astronomie und Geologie, zu wünschen wäre, und dies um so mehr, da gar manche Besucher der Gymnasien durch ihr weiteres Studium weit von den Naturwissenschaften weggeführt würden. Aber erstlich würde die Zeit dazu fehlen, denn die Wissenschaft ist lang, und der Gymnasialcursus dauert nur neun Jahre. Deshalb muß eine Auswahl getroffen werden, und da ist es besser, daß das gelehrt wird, was die Grundlage von anderem bildet, als umgekehrt. Aus dem ersten Theil der Astronomie, der sphärischen Astronomie, die den Himmel als Hohlkugel und die scheinbare Bewegung der Himmelskörper an derselben auffaßt, nimmt jedenfalls die sphärische Trigonometrie einen Theil ihrer Aufgaben, es wird deshalb eine leichte Sache sein, in ein paar Stunden eine übersichtliche Darstellung der ersteren vorausgehen zu lassen, die Entfernung des Mondes &c. wird schon gelegentlich der ebenen Trigonometrie aus der Parallaxe berechnet, aus dem dritten Theil der Astronomie, der physischen, werden die Keplerschen Gesetze, die Gravitation &c. in der Mechanik, die Aberration des Lichtes der Fixsterne und anderes, was Bradley fand, als er die Parallaxe der Fixsterne suchte, in der Physik erklärt, aus der beschreibenden Astronomie freilich wird nur weniges, etwa Schwere und Fall an der Oberfläche der Himmelskörper zur Sprache kommen. Es wird so eine ganze Reihe von Lehren, zum größeren Theil da, wo sie ihre Begründung finden, mitgetheilt und die Kräfte, die hier wirksam sind, im Zusammenhang mit ihrer übrigen Wirksamkeit kennen gelehrt. Das Sondern und Isoliren ist ja gerade der naturwissenschaftlichen Forschung eigenthümlich und von der scharfen Betrachtung des Einzelnen schreitet sie sicher zur Einsicht in complicirtere Verhältnisse fort. Hierdurch, wie durch die ganze gegebene mathematisch-physikalische Grundlage wird das eigene Studium eines der so

einander weit getrennten wiederholten Cursen gelehrt werden, so mag dazu wohl hauptsächlich die Rücksicht veranlaßt haben, daß die Unterclassen vielfach die niederen Realschulen zu ersetzen haben. Vgl. Artikel „Naturgeschichte“ S. 118 Anm. **.

zugänglichen Werke über populäre Astronomie ermöglicht, die auch vielleicht noch, wenn die dritte Stunde im Primacursus hinzukäme, ihren Hauptzügen nach in zusammenfassender Weise am Schlusse der Mechanik vorgetragen werden könnte. Für die Erklärung der Sternbilder reichen zwei heitere Abende, ein Sommer- und ein Winterabend aus. Eine andere Sache ist es mit der Geologie, sie setzt zu viel voraus, was nicht auf dem Gymnasium gelehrt wird und auch nicht gelehrt werden kann, ja man kann sagen, alle übrigen Naturwissenschaften. Es ließen sich nur ihre Resultate in vorwiegend historischer Weise mittheilen und das nicht einmal in jeder Hinsicht, ein wesentlicher Theil der Stücke, aus denen diese großartige Wissenschaft sich zusammensetzt, würde gänzlich fehlen, ein zu frühes Eingehen aber auf complicirtere Gebiete, so lange nicht das Einzelne, was da in Betracht kommt, vollständig zum Verständnis gelangt ist, kann nur zur Ungründlichkeit und Oberflächlichkeit führen. Man könnte weiter eine eingehendere Betrachtung der Beziehungen der Thier- und Pflanzenwelt zur übrigen Natur wie der Lebenshergänge im thierischen und namentlich im pflanzlichen Körper wünschen, statt daß so in der Botanik nach der gewöhnlichen Bezeichnungsweise fast nur die Terminologie, das System und die specielle Pflanzenkunde, beschränkt auf die Gefäßpflanzen, in den 4—5 Sommersemestern zur Behandlung kommt. Aber was nöthig ist und möglich in dem jugendlichen Alter, das wird erwähnt (s. Art. „Naturgeschichte" S. 106, 108, 112, 113 ꝛc.), ein Weiteres könnte nur bei größerer Reife in den Oberclassen gegeben werden, da aber fehlt die Zeit. Man kann nun einmal nicht alles auf den Gymnasien lehren, und es ist besser, daß weniges gut, als daß vieles oberflächlich gelehrt werde.

Am allermeisten aber wird man eine Darstellung des Baues und der Lebensthätigkeit des menschlichen Körpers vermissen, einen Cursus der Anthropologie in dem Sinn des Wortes, wo es die allgemeiner verständliche, auf das Wesentliche sich beschränkende Behandlung der Anatomie und Physiologie des Menschen bedeutet. Ist doch der menschliche Körper in der ganzen Natur der Gegenstand, der uns am nächsten liegt, und seine Erkenntnis für uns um so wichtiger, da er das Mittel ist, wodurch unser Geist auf die Außenwelt bestimmend einwirkt und wiederum von ihr Einwirkungen empfängt, und da durch sein normales Bestehen die Gesundheit und Kraft unseres Geistes mit bedingt ist. Deshalb würde, wenn irgend sich die Zeit dafür erübrigen ließe, ein ihn behandelnder Unterricht in hohem Grade um so mehr zu empfehlen sein, als dieser Unterricht sich bei weitem nicht so leicht durch eigenes Studium ersetzen läßt, als es z. B. bei der populären Astronomie der Fall ist. In Unterclassen im Anschluß an die Zoologie ließe er sich aber nicht geben. Zum Verständnis der physiologischen Hergänge sind Chemie, Physik und Mechanik nöthig. Zwar konnte und mußte manches vom Bau der Organe des menschlichen Körpers bei Gelegenheit des zoologischen Unterrichts zur Sprache kommen, aber die Thätigkeit und Bildung derselben läßt sich da noch nicht begreifen (s. Art. „Naturgeschichte" S. 113). Es müßte deshalb dieser Unterricht in die Oberclassen und zwar so spät als möglich, in die Prima fallen. Der Bau der einzelnen Organe müßte an guten anatomischen Abbildungen und, jedoch mit genauer Berücksichtigung der Verschiedenheiten, an wo möglich frischen Präparaten von nahestehenden Säugethierkörpern oder auch, wenn die Kosten nicht zu bedeutend sind, an guten Phantomen zur Anschauung gebracht werden, nur wo die Unterschiede wesentlich sind, an Spirituspräparaten menschlicher Organe, das Knochensystem an einem wohlpräparirten menschlichen Skelet. Der Bau von Auge, Ohr und Kehlkopf, der sonst in der Physik zur Sprache kommt, könnte in diesem Unterricht in einer viel gründlicheren Weise zum Verständnis gelangen. Die Thätigkeit mancher Organe ließe sich leicht experimentell nachweisen, so die des Herzens, dessen Bau mit Berücksichtigung der Klappen zuerst durch Zerlegung eines Kalbsherzens zur Kenntnis gebracht worden, durch ein zweites, welches mit einer dunklen Flüssigkeit gefüllt und mit der Hand gedrückt die erstere in Glasröhren, welche in die Aorta und Lungen-

arterie eingesetzt wären, hinauf- und ruckweise höher triebe, in ähnlicher Weise durch einen leicht zu construirenden Apparat der Mechanismus der Athmungsbewegungen; in anderen Fällen müßte die bloße Beschreibung der Hergänge ausreichen, denn Vivisectionen würden nicht wohl am Platze sein, und nur wo ohne Verletzung der thierische oder menschliche lebende Körper zur Demonstration dienen kann und auch nicht andere Rücksichten dies verbieten, könnte er dazu benutzt werden. Aus der Histologie wäre nur, was von ganz besonderer Wichtigkeit ist, zu Rathe zu ziehen. Wo es nöthig ist, müßten mikroskopische Demonstrationen das zeigen, um was es sich handelt, ein Tröpfchen Blut, durch einen Nadelstich gewonnen, würde den Bau der Blutkörperchen und das, was aus ihnen unter verschiedenen Umständen wird, erkennen, den Durchgang des Blutes durch die Körpercapillaren die Schwimmhaut eines lebenden Frosches aufs schönste beobachten lassen. Die geschlechtlichen Organe und Verhältnisse, die der zoologische Unterricht der Unterclassen überall gar nicht erwähnt, würden hier zur Sprache kommen, aber mit solchem Ernst und Anstand, daß irgend eine Gefahr für Sittlichkeit oder Disciplin nicht zu befürchten wäre. Vergleichende Blicke auf den Thierkörper könnten, da ein zoologischer Unterricht vorausgegangen, und müßten sogar mitunter, wenn ersterer oder Theile von ihm zur Demonstration dienen, eine Stelle finden. Durch in der Kenntnis der physiologischen Hergänge wohlbegründete und daraus leicht zu verstehende Winke für die Diätetik des körperlichen Lebens würde auch der körperlichen Erziehung und Gesundheit aus diesem Unterricht ein praktischer Gewinn erwachsen.

Auch noch eine andere Wissenschaft, die auf Beobachtung beruht, aber nicht auf der sinnlichen Beobachtung, die der Erkenntnis der Körperwelt zugewendet ist, verdiente wohl eine Aufnahme in den Kreis der Gymnasiallehrfächer, und würde gerade im Anschluß an diesen Lehrcurs der Anthropologie, auf die sie sich vielfach stützt, zu besonders günstigen Erfolgen führen. Es ist dies die empirische Psychologie und Logik, die die Hergänge und Gesetze des Seelenlebens und der längstgeübten Denkoperationen durch Selbstbeobachtung, durch Belauschen alles dessen, was in der Seele vorgeht, erforscht, und, so weit dies möglich ist (denn hier ist Beobachter und beobachtetes Object dasselbe, die Hergänge gestalten sich, sobald sie der Beobachtung zu unterliegen anfangen, durch den Einfluß derselben anders, und die Resultate der Beobachtung lassen sich nicht so controliren), in ähnlicher exacter Weise, wie sonst die Naturwissenschaft die Objecte und Hergänge der sinnlich warnehmbaren Außenwelt, die eigene Seele untersucht. Eine solche durch Selbstbeobachtung des eigenen Seelen- und Erkenntnislebens gewonnene Einsicht in dasselbe und seine Gesetze, wozu der Lehrer weiter nichts als die Anleitung geben kann, ist etwas anderes als die gewöhnliche Psychologie und formale Logik, sie erschließt, in unbefangener Strenge ausgeführt, uns auch die individuellen Seiten unseres Seelenlebens, die speciellen Neigungen und Fehler, und fördert so auch noch in anderem Sinn die Selbsterkenntnis. Der Jüngling, welcher im Begriff ist, auf der Universität seiner weiteren geistigen Entwicklung selbst vorzustehen, muß vor allem auch die Hergänge und Gesetze seines geistigen Lebens durch Selbstbeobachtung erkennen gelernt haben. Die Gewöhnung, auf alles, was in uns vorgeht, planmäßig zu achten und sich Rechenschaft davon zu geben, ist Grundbedingung zur Durchbildung einer selbstbewußten und selbständigen Persönlichkeit. Zwar arbeitet der ganze Gymnasialunterricht auf dieses Ziel hin, namentlich treten bedeutendere geistige Situationen an großen Mustern durch das altclassische und durch das geschichtliche Studium dem Jüngling entgegen, aber er faßt sie nur halbbewußt auf, wenn nicht die Einsicht in das eigene Innere ihm klar und sicher geworden ist, und so die Grundlage für alles psychologische Verständnis gegeben hat. Wer im reifen Mannesalter auf seinen geistigen Entwicklungsgang zurückblickt und sieht, wie mancher Irrweg ihm durch eine solche Einführung in die Kenntnis seines eigenen geistigen Lebens erspart worden wäre, der muß aufs tiefste bedauern, daß sie ihm vorenthalten worden. Eine sogenannte mehr

auf äußerliche Rathschläge sich beschränkende akademische Propädeutik oder Hodegetik ersetzt ihm dieselbe nicht, wird vielmehr durch sie überflüssig, denn was sie etwa sonst noch von speciellen Einleitungen in die einzelnen Fachstudien geben könnte, ist eigentlich Sache des akademischen Fachlehrers, da der Gymnasiallehrer nicht Theolog, Jurist, Mediciner und alles andere zugleich sein kann. Wie in dem Menschen das geistige und das Naturleben sich vereinigen, so würde ein Unterricht, der ihn nach beiden Seiten zum Gegenstand hat und der deshalb hier auch nicht als ausschließlich in die Reihe der naturwissenschaftlichen Fächer gehörend angeführt sein soll, so recht geeignet sein, den Schlußstein der der Erziehung ganzer Menschen gewidmeten Gymnasialstudien zu bilden. Drei wöchentliche Stunden im letzten Halbjahr der Oberprima würden für ihn ausreichen, da einestheils die Darstellung des Baues und körperlichen Lebens nicht sowohl der Uebung in der Forschung, vielmehr der Gewinnung des Inhalts der Erkenntnis dient, also in einer dem akademischen Vortrag ähnlichen Weise stattfinden kann, anderntheils zu der empirischen Psychologie und Logik vom Lehrer nur die Anleitung gegeben, die Thätigkeit der Schüler aber in Bezug der Selbstbeobachtung nicht so von ihm controlirt werden und nur nach den ausgesprochenen Resultaten derselben beurtheilt werden kann.

Vergleicht man den hier dargelegten Plan für den naturwissenschaftlichen Gymnasialunterricht mit den Vorschriften und Lehrplänen der verschiedenen Länder,*) so ergeben sich zwei wesentliche Unterschiede. Der erste liegt darin, daß an den meisten Gymnasien (der österreichische Kaiserstaat macht eine Ausnahme) entschieden weniger Zeit auf naturwissenschaftliche Fächer und namentlich die beschreibenden verwendet wird, der zweite Unterschied ist der, daß überall das zu bearbeitende Material im Verhältnis zur gestatteten Zeit ein größeres ist. Es waltet also auch bei dem im Vorhergehenden begründeten Plan das Princip der Concentration, das man überhaupt für die Gymnasiallehrfächer geltend macht, und dessen Träger eine Beschränkung der Zahl der Fächer, um dadurch die zu einem günstigen Erfolg des Unterrichts ausreichende Zeit zu erlangen, mit allem Rechte fordern. Was aber für das Ganze gilt, das wird sich auch auf die Theile anwenden lassen. Nur bei einer solchen Beschränkung des Materials und der Gestattung einer dazu vollständig ausreichenden Zeit ist auch in dem naturwissenschaftlichen Gymnasialgebiet eine gesunde erfolgreiche Thätigkeit möglich.**)

*) Das Nähere über Lehrpläne und Vorschriften findet sich in den schulstatistischen Artikeln über die einzelnen Länder, eine Zusammenstellung der Anzahl der wöchentlichen Stunden, die auf die physikalischen und beschreibenden Naturwissenschaften in den einzelnen Classen an 22 Gymnasien verschiedener Staaten verwendet werden, giebt der Artikel „Naturlehre“ auf S. 151. Aus beiden läßt sich freilich nur ersehen, was gelehrt werden soll und wie viel Zeit dazu verwendet wird, die wirkliche Ausführung läßt sich daraus natürlich nicht erkennen, und wird auch selbst bei sehr ins Einzelne gehenden Vorschriften sich doch verschieden gestalten.

**) Die hier aus der Natur der Sache begründete Ansicht steht indes durchaus nicht so allein. S. Th. Waitz, Allgemeine Pädagogik. 1852, S. 432 ff.: „Den bezeichneten materialen und formalen Gewinn in seinem ganzen Umfange aus dem Studium der Naturwissenschaften zu ziehen, würde allerdings nur dann möglich sein, wenn dasselbe bis zu einer gewißen Vollständigkeit fortgesetzt werden könnte. Dies verbieten jedoch die übrigen Unterrichtsgegenstände, denn die Naturwissenschaft kann (aus dem Gesichtspuncte der allgemeinen Pädagogik wenigstens) nur Gleichberechtigung mit den übrigen intellectuellen Bildungsmitteln, insbesondere mit der Mathematik, kein Uebergewicht über sie in Anspruch nehmen. Hieraus entspringt die bedeutende didaktische Schwierigkeit, den Unterricht auf diesem Gebiete zu einem gewißen Abschlusse zu bringen, da durch den Mangel eines solchen die Fruchtbarkeit des Lehrgegenstands überhaupt in Frage gestellt wird, ohne doch zu viele Zeit zu verbrauchen und den Schüler mit zu verschiedenartigem Materiale zu überhäufen. Die schlechteste Auskunft würde die einer encyklopädischen Uebersicht der gesammten Naturwissenschaften sein, da sie gegen die einfachsten und allgemein anerkanntesten pädagogischen Grundsätze verstoßen würde. Oder sieht man auch jetzt, da die Früchte der neuesten philosophischen Systeme doch zu Tag gekommen sind, noch nicht ein, daß

Den älteren humanistischen Schwesteranstalten gegenüber befinden sich hinsichtlich der Zeit und Kraft, die sie den Naturwissenschaften widmen können, in einer weit günstigeren Lage die Realgymnasien, d. i. die Schulen, welche für das wissenschaftliche Studium technischer und überhaupt solcher Fächer, die eine mathematisch-naturwissenschaftliche Grundlage haben, die Vorbildung zu geben bestimmt sind, zugleich aber auch in möglichst gleichem Maß, wie jene, für die allgemein menschliche Bildung zu sorgen haben. (Vgl. den Art. Realgymnasium.) Es steht hier nicht ein Fach im Wege, welches, wenn es seinen ganzen mächtigen Einfluß entfalten soll, den überwiegenden Theil der Thätigkeit der Schüler in Anspruch nehmen muß, und auf der anderen Seite weist ihre Vorbildungsaufgabe entschieden auf mathematische und Naturwissenschaften hin. Deswegen treten hier beide letzteren Kreise von Wissenschaften in den Vordergrund, und wenn sie auch dasjenige, was die altclassischen Studien, die hier auf die lateinische Sprache mit vorwiegend praktischen Zwecken beschränkt sind, den humanistischen Gymnasien leisten, zu ersetzen weder geeignet noch auch bestimmt sind (dieser Ersatz muß, so weit es geht, in anderen Fächern gesucht werden), so gestattet doch der ihnen hier zu Gebote stehende weitere Raum eine viel bedeutendere Ausbeutung derselben sowohl im Sinn der materialen Vorbildung, als auch nach derjenigen Seite der allgemeinen, formalen Bildung hin, der sie gerade dienen. Und wenn in beiden wissenschaftlichen Kreisen die Realgymnasien ihre Schüler bis in Gebiete hinein führen, die sonst, wenn auch nur als Hülfswissenschaften, den akademischen Studien anheimfallen, so ist dies wohl berechtigt, da einestheils die Zeit dazu nicht fehlt und anderntheils die schulmäßige Behandlung einen festern Grund zu legen vermag. Für das akademische Studium bleibt denen, die ihre Vorbildung auf den Realgymnasien suchen, immer noch so viel zu thun übrig, daß ihnen eine Abkürzung des weiten Weges gar sehr zu statten kommt. (Vgl. Art. „Naturgeschichte" S. 120.) In doppelter Hinsicht, vom Standpunct der allgemein menschlichen Bildung nicht nur, sondern gerade auch von dem der Vorbildung für das spätere Fachstudium wird der formale Bildungswerth der Naturwissenschaften auch hier besonders zu beachten sein, da die Ausbildung der auf ihren Gebieten zur Anwendung kommenden Erkenntnisweise

ein dergleichen Unterricht die Oberflächlichkeit erzeugt, die von allem nur kosten will, und die Uebersättigung, die mit allem schon fertig ist? Und warum ist es denn so nothwendig, daß der für reif erklärte Schüler von allem etwas gehört haben muß? — Unterliegt es demnach keinem Zweifel, daß sich der Unterricht in den Naturwissenschaften zu einer Auswahl unter den einzelnen Disciplinen entschließen muß, so ist sogleich weiter klar, daß diese Wahl wenigstens auf eine beschreibende und eine erklärende Naturwissenschaft treffen muß, damit der Schüler die verschiedenen Zielpuncte und Methoden beider (Classification, Analysis und Synthesis) kennen lerne, daß sie ferner auf diejenigen unter ihnen fallen muß, welche den durchgreifendsten Einfluß auf die Naturansicht im ganzen ausüben, endlich auf diejenigen, welche als die wesentlichen Grundlagen der übrigen naturwissenschaftlichen Disciplinen zu betrachten sind. Der zweite Gesichtspunct spricht neben dem dritten entschieden für die Geographie, Physik und Chemie, der erste läßt außer diesen noch die Botanik oder Zoologie als höchst wünschenswerth erscheinen, von denen jene den Vorzug hat, daß sie in unmittelbarer Anknüpfung an den Anschauungsunterricht betrieben, in mehrfacher Rücksicht als der geeignetste Anfangspunct des Naturstudiums erscheint, wogegen diese am besten zur Anthropologie hinführt, die den Unterricht in der Naturbeschreibung zweckmäßig zum Abschluße bringen würde. Lassen sich die genannten Naturwissenschaften mit Recht als die Repräsentanten der übrigen betrachten und verspricht deren Studium in formaler wie in materialer Hinsicht den Erfolg, welcher unserer früheren Betrachtung zufolge als der wesentliche Zweck dieses Unterrichtes erscheint, so dürfen dagegen alle übrigen Zweige der Naturwissenschaft ausgeschlossen bleiben, theils weil sie von weniger allgemeinem Einfluß auf die Naturansicht sind, die der Schüler sich aneignen soll (Mineralogie, Anatomie, Physiologie), theils weil sie zu große Schwierigkeiten für den Jugendunterricht haben, wenn sie nämlich so betrieben und so weit fortgesetzt werden sollen, daß sie für die intellectuelle Bildung gehörig fruchtbar werden (Astronomie, Geologie, Physiologie)."

die wesentlichste Mitgabe für einen wissenschaftlichen Betrieb der technischen und anderer auf mathematisch-naturwissenschaftlicher Basis stehenden Fächer ist und wird deshalb durchaus nicht bloß das zu erlangende Wissen und Können, sondern recht eigentlich die Erziehung zur exacten Methode das Ziel sein, das zumal in unteren und mittleren Classen durch Auswahl und Methode der zu lehrenden Partien zu erstreben ist. In den unteren Classen wird gerade wie auf den humanistischen Gymnasien allein Botanik und Zoologie zu lehren sein, und zwar genau in derselben Weise (s. Art. „Naturgeschichte“ S. 100—116), während immerhin für die höheren und schwereren Partien namentlich der Botanik in den oberen Classen sich vielleicht Platz finden ließe. (S. Art. „Naturgeschichte“ S. 120.) Eine weitere Ausdehnung des naturwissenschaftlichen Unterrichts in den Unterclassen, auch wenn die Realgymnasien dieselben für sich und nicht mit den humanistischen gemein haben, sie müßten denn, was nicht zweckmäßig wäre, zugleich als höhere Bürgerschule dienen sollen, würde sich nicht empfehlen. Vorbereitende Curse in den physikalischen Fächern würden überflüßig sein, da alles doch in den Oberclassen noch einmal in gründlicherer Weise vorkommen müßte und in formaler Hinsicht Botanik und Zoologie eine vollständig ausreichende Vorschule auch für jene Fächer geben. Ein ausgedehnterer Unterricht in diesen aber mit mehr als 2 wöchentlichen Stunden würde für sie allerdings sehr förderlich sein, aber eine Reduction auf weniger Jahrescurse doch nicht ermöglichen. Denn in diese Fächer muß der Schüler gleichsam hineinwachsen, und dazu gehören Jahre, nicht eine vorübergehende große Stundenzahl, sondern eine durch die halbe Jugendzeit hindurch andauernde Beschäftigung mit der Thier- und Pflanzenwelt in der freien Natur macht ihn in ihr heimisch. Deshalb erscheint es räthlicher, hier nicht durch Ueberfluß in den naturwissenschaftlichen Dingen die übrigen nöthigen Fächer einzuschränken — es ist dies die Zeit der Grammatik, diese letztere lasse man hier walten, sie wird den Schülern in den späteren Jahrescursen zu statten kommen und daß sie nicht einseitig mache, dafür ist durch den fünfjährigen botanisch-zoologischen Unterricht, wenn er richtig ausgeführt wird, zur Genüge gesorgt.

Für die Oberclassen werden die physikalischen Naturwissenschaften auch hier die Hauptsache und im Anfang wenigstens in derselben Weise wie auf den humanistischen Gymnasien zu betreiben sein; dagegen könnten sie, besonders die Chemie, ganz wohl neben Zoologie und Botanik und ohne diese zu beschränken, ein Jahr früher begonnen werden. Auch werden sie hier getrennt neben einander fortgeführt und namentlich die Chemie in ungleich größerer Ausdehnung behandelt werden müßen, indem hier nicht bloß eine durch Beispiele aus der anorganischen Chemie belegte und erläuterte fundamentale Kenntnis der den chemischen Processen zu Grund liegenden Gesetze das vorwiegende Ziel, sondern ins Speciellere zu gehen und die organische Chemie nicht auszuschließen ist. Die eigene selbständige Darstellung von Präparaten im Laboratorium, die Analyse chemischer Verbindungen und Gemenge zunächst in qualitativer, sodann, soweit es angeht und zur Einführung nöthig ist, in quantitativer Hinsicht, und endlich Anwendungen der erlangten Kenntnisse und Verfahrungsweisen auf ausgewählte Gegenstände der weiten technologischen Gebiete werden nicht bloß beitragen, unter Beihülfe der theoretischen Lehren eine treffliche Grundlage chemischer Kenntnisse zu erwerben, sondern ganz besonders und leichter und besser als irgend etwas anderes in die exacte Forschung, wie sie zur Gewinnung der Erkenntnisse, die die Wissenschaft selbst bilden, angewandt wird, einführen und in ihr üben, sie werden eine vortreffliche Schule der überlegten, genauen, vorsichtigen und sichern Arbeit sein und zum Vertrauen auf die Zuverlässigkeit ihrer Resultate führen. Von der einen Seite durch dieses chemische Studium und zwar viel früher schon, als es beendigt ist, auf der anderen durch die Krystallographie, die jetzt auf der gewonnenen stereometrischen Basis an der rechten Stelle ist, gehörig unterstützt wird unter gleichzeitiger Benutzung dessen, was inzwischen die Physik dazu gegeben oder mit einstweiliger vorgreifender Erklärung desselben auch die Mineralogie in der im Artikel „Naturgeschichte“ angegebenen Weise zur Be-

handlung kommen *). Von ihr und der Petrographie aus kann dann durch die Geognosie hindurch der Primaner unter Beihülfe der Physik und namentlich der Chemie und unter entsprechender Berücksichtigung der Paläontologie zur Geologie gelangen und so in eine Wissenschaft eingeführt werden, an deren großartigem Ausbau er die übrigen Naturwissenschaften alle arbeiten sieht. Wenn auch nicht in derselben Ausdehnung wie die Chemie mit ihren praktischen Uebungen, werden doch auch die Physik und die Mechanik, welche letztere auf den humanistischen Gymnasien kaum als ein eigner Zweig betrachtet wird, in weiterer Weise zu behandeln sein. Wenn bei dem Unterricht in ihnen für die mittleren Classen auch ein ganz ähnlicher Weg wie dort zu verfolgen ist, so tritt, je weiter nach dem Ende hin, in um so größerem Maß die Anwendbarkeit der erlangten weiteren mathematischen Bildung hinzu und namentlich wird das Verfahren der höheren Mathematik mit den schönen und oft überraschenden Aufschlüssen, die es auch in nach ihm behandelten Aufgaben der Physik und Mechanik zu geben vermag, ein neues in den humanistischen Gymnasien nicht zu verwerthendes Moment bei dem Unterricht in beiden Fächern bilden. Auch nach der experimentellen Seite hin gestattet die verwendbare Zeit eine größere Uebung der Schüler in der Behandlung der Apparate und Benutzung derselben zum eignen Experimentiren. Besonders aber wird in der Mechanik die Rücksicht auf die Anwendung ihrer Gesetze bei der Einrichtung und Wirkungsweise der Maschinen ein weiteres Eingehen auf die Maschinenkunde sehr empfehlen. An einer Auswahl geeigneter Beispiele von Kraft- und Zwischen- und selbst von Arbeitsmaschinen wird ein genaues Studium des Baues und die Berechnung der Leistungen mit Berücksichtigung aller Bewegungshindernisse auszuführen sein, denn nichts läßt so in das Verständnis einer Maschine eindringen, als eine solche Berechnung. Auf das Walten der Kräfte im Naturganzen wird hier ebenfalls ein genaueres Eingehen stattfinden können und dadurch viel leichter als auf den humanistischen Gymnasien eine zusammenfassende Darstellung der Lehren der Astronomie ermöglichen, die in ein noch großartigeres und dabei auf evidenterer Gewißheit beruhendes wissenschaftliches Gebäude einführt, als es bei der Geologie der Fall ist. Der bei Gelegenheit der humanistischen Gymnasien besprochene anthropologisch-psychologische Lehrcursus wird, wenn die Zeit ihn gestattet, hier jedenfalls dieselben Früchte tragen und mindestens von gleicher Wichtigkeit sein. Wenn auf den Realgymnasien, die zweckmäßig ihre Schüler vom 10. bis 14. Jahr ganz in derselben Weise, wie die humanistischen Gymnasien, bilden lassen und deshalb ganz gut die 4 unteren Classen mit ihnen gemeinschaftlich haben können (denn für die lateinische Sprache wird so ein guter grammatischer Grund gelegt, auf dem sich leicht, was nöthig ist, wird weiter aufbauen lassen und auch die ersten in 1 bis 2 Jahren erlangten Elemente des Griechischen kommen selbstverständlicher Weise wohl zu statten), auch bei der vielen Zeit, die die praktischen chemischen Arbeiten und der richtige Betrieb der Mineralogie und der sich ihr anschließenden Fächer verlangt, in den Oberclassen nur 14—16 Stunden wöchentlich **), also

*) Ueber die Einrichtung des Unterrichts in der Krystallographie, Mineralogie, Petrographie, Geognosie, Geologie und Paläontologie s. Artikel „Naturgeschichte" S. 121—123.

**) Wer etwa meinen sollte, daß die hier vorgeschlagene mathematisch-naturwissenschaftliche Ausstattung der Realgymnasien eine Ueberladung derselben sei, und daß zur Erreichung gründlicher Bildung in all den Fächern die verlangte Zeit nicht ausreiche, der möge erstlich bedenken, daß überall nicht alles, sondern nur die wichtigeren, die Wissenschaft constituirenden Lehren zu behandeln sind, daß für manche Zweige, wie für die Geologie, nur eine einleitende Kenntnis beabsichtigt wird, daß die Darstellung der Astronomie vorwiegend nur eine zusammenfassende Wiederholung an verschiedenen Puncten vorgekommener Lehren ist, daß an sehr vielen Stellen, was gethan wird, doppelten Zwecken dient, daß die mathematische Bildung in ausgedehntestem Maße durch die Anwendung mathematischer Sätze im naturwissenschaftlichen Gebiet gefördert wird, indem dasselbe gleichsam mathematische Uebungsbeispiele liefert, und auch die einzelnen natur-

kaum die Hälfte aller Stunden während eines vierjährigen Cursus auf die gesammte mathematisch-naturwissenschaftliche Bildung verwendet werden, so lassen sich in den hier vorgeschlagenen Gebieten Resultate zu Stande bringen, die einen breiten, festen und theilweise selbst bis in das akademische Studium hineinragenden materialen Grundbau bilden und so dessen gründlichen Betrieb sehr erleichtern und auch wohl abkürzen können, die dabei allen Forderungen, die rücksichtlich der Seite der formalen Bildung, welche den mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächern zufällt, sich stellen lassen, genügen und die in ausgezeichnetem Maße in das Verständnis der Natur einführen. Es ist dies um so eher möglich, als beinahe alle diese Fächer einander vielfach unterstützen und oft dieselbe Arbeit mehreren zugleich dient, wie, um nur ein Beispiel statt vieler anzuführen, die chemische Bestimmung der Mineralien in gleichem Maß die sichere mineralogische Kenntnis fördert und die Analyse übt. Eine genaue bis ins Einzelne gehende Abwägung der verschiedenen Bildungsmittel nach der zu verwendenden Zeit ist bei den Realgymnasien als Schulen von so neuem Datum nicht wohl möglich, es muß hier erst die Erfahrung die Ansichten geklärt haben, ehe von einer definitiven Gestaltung ihres Lehrplans die Rede sein kann.

Auf den niederen Realschulen und höheren Bürgerschulen, die gleichsam die Gymnasien für diejenigen sind, welche sich einem bürgerlichen Gewerbe widmen wollen, wird ebenfalls die Rücksicht auf die formale Bildung nicht außer Betracht zu lassen sein. Botanik und Zoologie geben auch hier die Vorschule und sind in ähnlicher Weise wie auf den Gymnasien, nur kürzer zu behandeln und es wird auf praktische Bedürfnisse bei der Auswahl der zu betrachtenden Pflanzen- und Thierspecies mehr Rücksicht zu nehmen sein. Wenn ihre Schüler bis zum 16. Lebensjahre sie besuchen, so wird in den physikalischen Wissenschaften, besonders in der Chemie ein für die Zwecke derselben ganz brauchbarer Grund gelegt und selbst danach von Mineralogie und Petrographie, was jenen Zwecken entspricht, in den Kreis des Unterrichts gezogen werden können. Was diese Schulen so begonnen, das haben die Fortbildungs- und Gewerbe- und Handelsschulen *) je nach ihrer Bestimmung in fachlicher Weise weiter zu führen, wie sich denn schon auf den Realschulen selbst, je nachdem die gewerblich-industriellen oder die mercantilischen Interessen der Bevölkerung vorwiegen, eine Rücksichtnahme darauf nicht wird vermeiden lassen. (Vgl. Art. „Realschule".) Die meisten Schwierigkeiten hinsichtlich des naturwissenschaftlichen Unterrichts bieten die Volksschulen (s. Art. „Naturgeschichte" S. 124), die deshalb in dieser Hinsicht nach ihren Zwecken und den zur Erreichung derselben gegebenen Vorbedingungen und Mitteln eine besondere Besprechung nöthig machen. (Vgl. Art. „Naturwissenschaften in der Volksschule.")

Wo irgend auf einer Schule naturwissenschaftlicher Unterricht in einiger Ausdehnung besteht, da werden ihm zwei andere Fächer, wenn sie in rechter Weise gelehrt werden, zur wesentlichsten Förderung dienen. Es sind dies die Mathematik und das Zeichnen. Wenn die Mathematik der naturwissenschaftlichen Forschung bei dem Aufbau der auf dieser Forschung beruhenden Fächer, zunächst der physikalischen und unter diesen zumeist der Physik und Mechanik, die ausgezeichnetsten Dienste geleistet hat, wenn ihr die höchsten, schwierigsten und wichtigsten Aufschlüsse in diesen Gebieten verdankt werden, wenn sie die Mittel giebt zur genauen Bestimmung von Größe,

wissenschaftlichen Fächer einander in der schönsten Weise unterstützen, daß eine einmal gewonnene sichere Grundlage die weiteren Schritte in den exacten Fächern sehr erleichtert, daß endlich das Interesse an den Gegenständen der Naturwissenschaften ein mächtiger Antrieb für ihr Studium ist, und möge sodann die geforderte Zeit summiren und mit derjenigen vergleichen, die auf den Gelehrtengymnasien auf griechische Sprache und Literatur verwandt wird, in der doch auch etwas recht tüchtiges erreicht werden soll.

*) Diese sowie die höheren Gewerbeschulen werden als Fachschulen hier nicht in Betrachtung gezogen.

Maß und Gewicht, auf der allein eine zuverläßige Erkenntnis dessen, was in der Natur vorgeht, beruht, und wenn man sagen darf, daß erst dann eine Wahrheit vollständig erkannt ist, wenn es gelungen, sie in eine mathematische Formel zu fassen, die dann selbst wieder die Quelle neuer vollkommen sicherer Erkenntnisse ist, so bedarf es nicht erst vieler Worte, um den Werth und die Nothwendigkeit mathematischer Bildung für die Förderung des Unterrichts in den naturwissenschaftlichen Fächern nachzuweisen. Die Mathematik macht vertraut mit der Auffassung der Eigenschaft der Größe, wo letztere irgend auftritt, die Gestalten in der Natur werden schärfer aufgefaßt durch die Vergleichung mit den gleichsam idealen Gestalten, in welche die Mathematik eingeführt hat, die Strenge ihrer Methode dient als Muster für die naturwissenschaftliche Forschung und wo sie, wie in den physikalischen Fächern, die Wahrheit entdecken läßt und in der vollkommensten Weise ausdrückt, da ist sie auch beim Jugendunterricht schlechterdings nicht zu entbehren. Viel größer wird allerdings die Unterstützung, die sie leistet, an den Realgymnasien sein, wo sie in weiterer Ausdehnung bis in die höheren Gebiete hinein gelehrt wird, aber auch die niedere Mathematik der humanistischen Gymnasien, von der die sphärische Trigonometrie nicht auszuschließen ist und an die sich, wenn auch nur auf die Kegelschnitte beschränkt, die analytische Geometrie anreihen muß, wird eine wesentliche nicht zu umgehende Benutzung finden, wie auf der andern Seite die mathematische Bildung in der vortrefflichsten Weise durch die Anwendung der Mathematik auf die physikalischen Wissenschaften, die das beste Uebungsmaterial für Aufgaben liefern, gefördert wird.

Wie die Mathematik dem Gedanken, der die Hergänge in der Natur und das in ihnen waltende Verhältnis von Ursache und Wirkung durchdringt, den präcisesten Ausdruck geben lehrt, so hilft das Zeichnen den Vorstellungen von den Naturkörpern als treuen Copien der Wirklichkeit die präciseste Form geben. Bei dem Zeichnen, wie überhaupt in den bildenden Künsten, handelt es sich darum, entweder, was man vorher gesehen, als Bild zu reproduciren, das mit dem Gesehenen übereinstimmen soll, oder dem, was die Phantasie geschaffen, im Bild den Schein der Wirklichkeit zu leihen. In beiden Fällen setzt die Vollständigkeit des Bildes die Vollständigkeit der zu Grunde liegenden Vorstellung voraus, im ersteren Fall erfordert die Treue und Genauigkeit des Bildes auch die Treue und Genauigkeit der Vorstellung. Es erweist sich sonach das Zeichnen als ein vortreffliches Hülfsmittel für die Beobachtung, soweit sie durch den Gesichtssinn ausgeführt wird, indem nur nach einer richtigen durch sie gewonnenen Vorstellung ein richtiges, mit dem, was es darstellen soll, übereinstimmendes Bild erzeugt werden kann, es nöthigt so zum richtigen Beobachten und controlirt im Bild die Richtigkeit, und wie man sagt, daß ein Gedanke nur dann vollkommene Klarheit erlangt habe, wenn es gelungen ist, ihn durch die Sprache darzustellen, so läßt sich auch mit gleichem Recht behaupten, daß nur die Vorstellung, die durch die Zeichnung dargestellt worden, eine vollständig ihrem Gegenstand entsprechende ist. Hievon wird jeder leicht sich überzeugen, der auch ausgerüstet mit der technischen Fertigkeit es versucht, einen Gegenstand, den er sehr oft gesehen und den er auch stets wieder erkennt, durch Zeichnung, ohne ihn vor Augen zu haben, nachzubilden; es werden in der Regel ihm manche mitunter wesentliche Züge zu dem Bilde fehlen, die er erst durch erneute Betrachtung des Gegenstandes zuzufügen im Stande sein wird. Deshalb ist auch das Zeichnen und namentlich das Zeichnen nach der Natur*), wo das in der räum-

*) „Durch Naturzeichnen würden alle die Zwecke am vollständigsten, leichtesten und angenehmsten erreicht werden, welche K. v. Raumer (Geschichte der Pädagogik III, 1. 1847) für so wichtig hält: Erholung, die gerade in den untersten Classen am wichtigsten ist, Empfangen der Gesammteindrücke der Natur und Stärken und Erquicken des Auges, das fast nur zum Lesen und Schreiben eingerichtet ist. Das Zeichnen nach Vorlegeblättern ist aber nicht viel anders als Lesen und Abschreiben." Ratzeburg, Die Naturwissenschaften als Gegenstand des Unterrichts, des Studiums und der Prüfung. 1849, S. 71.

lichen Wirklichkeit Existirende in der Ebene des Papiers nachgebildet wird, überhaupt so wichtig für die Cultur des Beobachtungsvermögens, so weit dies auf der Thätigkeit des Gesichtssinns beruht, und unterstützt dadurch in formaler Hinsicht so sehr den Unterricht in den beschreibenden Naturwissenschaften, soweit er ebenfalls die Uebung der Beobachtung zur Aufgabe hat. Es sorgt auch weiter noch in materialer Hinsicht durch das genaue Sehen der zu zeichnenden Naturkörper, wozu es nöthigt, für Richtigkeit und Gründlichkeit der gewonnenen Einzelerkenntnisse und setzt den, der es in der Jugend übt, wo es viel leichter als im vorgerückteren Alter zu erlernen ist, in Stand, auch beim späteren wissenschaftlichen Studium und bei der Fortbildung der Wissenschaft selbst, wo es eine so wesentliche Anwendung findet, sich seiner zu bedienen. Noch lebensvollere Bilder giebt zwar das Malen und nach einer anderen Seite hin das plastische Nachbilden, das Modelliren der Körper, welches letztere ja selbst beim Unterricht in der Krystallographie durch eigene Darstellung der Krystallmodelle in Pappe eine gewiße Anwendung findet, aber beides läßt sich nicht so leicht ausführen und überdies ist die Gestalt der Naturkörper das nächste und wichtigste, worauf es ankommt, nicht die Farbe. Es ist deshalb in hohem Grade zu empfehlen, daß bei dem botanisch-zoologischen Unterricht das richtige und genaue Zeichnen von Pflanzen und Thieren und von wesentlichen Theilen derselben stets geübt werde. Daß für das Zeichnen wiederum das Studium der beschreibenden Naturwissenschaften, indem es zur Unterscheidung des Wesentlichen und Unwesentlichen anleitet und das Charakteristische auffassen lehrt, eine große Förderung bietet, erhellt von selbst, da auch die Bilder, welche die Phantasie geschaffen, nur aus der Wirklichkeit entlehnten Zügen zusammengesetzt sind. Wie für die beschreibenden das freie, so erweist sich für die physikalischen Naturwissenschaften das constructive Zeichnen mit den Grundlagen, auf denen es beruht, als wesentliches Hülfs- und Förderungsmittel.

Daß eine Schule, die in den Naturwissenschaften etwas leisten will, mit den dazu nothwendigen Hülfsmitteln ausgerüstet sein muß, bedarf eigentlich keiner besondern Erwähnung. Wenn für die beschreibenden Fächer die reiche Natur selbst den größeren Theil des nöthigen Materials an zu untersuchenden Objecten liefert, so sind doch schon für die Zweige, die in den Winter fallen, und für die Mineralogie und Petrographie, wo die Natur an vielen Orten sehr wenig bietet, die entsprechenden Sammlungen ein unentbehrliches Requisit. Dazu ist es von Wichtigkeit, zu jeder Zeit das was man braucht, zur Hand zu haben. (Das Speciellere giebt der Art. „Naturhistorische Sammlungen".) Viel weniger noch können die physikalischen Wissenschaften die nöthigen Apparate (vgl. Art. „Physikalischer Apparat") und Localitäten entbehren, wenn irgend welche taugliche Früchte von dem Unterricht in denselben erwartet werden. Es sind deshalb die Kosten, die durch beides veranlaßt werden, nicht zu scheuen und namentlich muß gleich, sobald ein Unterrichtszweig ins Leben tritt, ein ausreichendes Inventar vorhanden sein, das dann dem Fortschritt der Wissenschaft entsprechend fortzubilden ist und in dem, was sich vernutzt oder zum Verbrauch bestimmt ist, erneuert wird, nicht aber erst dasselbe, wie das so häufig geschieht, durch allmähliche Anschaffung gegründet werden. Die Ausgaben dafür werden sich bei einsichtsvollem Verfahren und bei Beschränkung auf das, was wirklich nöthig ist, im Verhältnis zu dem ganzen Aufwand, den die Unterhaltung einer Schule fordert, nicht hoch belaufen und im Vergleich zu dem, was durch sie ermöglicht wird, eigentlich nur sehr gering sein.

Das erste, wesentlichste und am schwersten zu beschaffende Erfordernis aber sind tüchtige, ihres Fachs in wissenschaftlicher wie in didaktischer Beziehung vollkommen mächtige Lehrer, und ganz besonders dann, wenn, wie bei den Gymnasien, in wenig Zeit recht viel geleistet werden soll. Wenn die bisherige Erfahrung viel weniger große Erfolge des Betriebs naturwissenschaftlicher Fächer, wo sie beim Jugendunterricht Platz gefunden hatten, nachzuweisen vermag, als zu erwarten stand, und wenn bedeutendere Leistungen wenigstens nicht als Regel gelten, so hat dies vorzugsweise darin seinen

Grund, daß bei der Neuheit dieser Fächer als Mittel der Jugendbildung nicht überall sogleich der rechte Lehrer sich gefunden hat, der, Herr seiner Wissenschaft, zugleich durch richtiges Verfahren sie zu dem zu machen versteht, was sie dem jugendlichen Geiste sein kann. Man pflegt in Ermangelung eigens für die Naturwissenschaften ausgebildeter Lehrer an den Gymnasien wenigstens diese Fächer dem Lehrer der Mathematik anzuvertrauen. Für die physikalischen Wissenschaften, namentlich für Mechanik und Physik und auch selbst noch für den einjährigen fundamentalen chemischen Lehrcursus mag das wohl gehen. Die physikalischen Wissenschaften schließen sich viel näher an die mathematischen an, das Studium der letztern führt vielfach auf sie hin, und da bereits seit länger Physik und Elementarmechanik auf den Gymnasien eingebürgert ist, so pflegt der künftige Lehrer der Mathematik bei seiner Vorbildung auf erstere, deren Lehramt ihm bevorsteht, die nöthige Rücksicht zu nehmen. Ganz anders ist dies bei den beschreibenden Naturwissenschaften. Sie stehen nach dem jetzigen Stand ihrer Ausbildung durchaus nicht in so enger Beziehung zu der Mathematik, wie die physikalischen, und namentlich ihre beim Schulunterricht besonders in Betracht kommenden speciellen Theile werden in der Regel bei der total verschiedenen Art ihres Studiums gerade den, der recht Mathematiker ist, sehr wenig anmuthen, und wenn er sie dennoch bei seiner Vorbildung berücksichtigen sollte, nur stiefmütterlich behandelt werden. Eine allseitige gründliche Kenntnis schon allein der Botanik und Zoologie erfordert ein sehr umfassendes und theilweise schwieriges Studium, das eine genügende Basis in der Mathematik und den physikalischen Fächern voraussetzt, das sich auf die allgemeinen Partien, wie Anatomie und Physiologie der thierischen und pflanzlichen Körper, in gründlichster Weise erstrecken muß, das besonders mühevoll und zeitraubend ist durch die unendliche Mannigfaltigkeit der zu berücksichtigenden Einzeldinge in den speciellen Theilen und das eine ausgebildete Geschicklichkeit und Uebung im Aufsuchen und Sammeln, im Präpariren und Untersuchen nöthig macht.*) Noch ausgedehnter wird dies Studium, wenn es sich auf den in jeder Hinsicht so verschiedenen Kreis der mineralogischen Fächer erstreckt.**) Deshalb läßt sich dasselbe nicht als Nebenstudium mit dem mathematischen betreiben, viel eher könnte die Mathematik, die es ohnehin und jedenfalls ganz sicher in der Ausdehnung, wie sie Lehrfach der humanistischen Gymnasien ist, voraussetzt, neben ihm als Nebenfach erscheinen. Es wird überhaupt, da schon die Stundenzahl in den mathematischen und den naturwissenschaftlichen Fächern, wenn sie in der vorgeschlagenen Weise gelehrt werden sollen, zu groß für einen Lehrer ist, eine Theilung vorzunehmen sein, so daß der mathematische Unterricht und gesammte naturwissenschaftliche, jeder in einer besonderen Hand ist. Daß hierdurch in die Gymnasien ein weiterer Fachlehrer eingeführt wird, ist eben nicht zu vermeiden und hat auch nichts zu sagen, und daß der Unterricht in der Mechanik und Physik von dem mathe-

*) Dem Lehrer der physikalischen Wissenschaften kommt es zwar auch zu statten, wenn er im Löthen und Glasblasen geübt und an dem Feilkloben und der Drehbank zu Hause ist, es lassen sich jedoch diese Geschicklichkeiten viel leichter erwerben und sind auch nicht so unentbehrlich.

**) Daß hier ein so ausgedehntes und gründliches Studium für die Befähigung zum Unterricht nur in den Unterclassen gefordert wird, kann den nicht befremden, der bedenkt, wie gar außerordentlich Mannigfaltiges die Natur dem Schüler entgegenbringen kann, zu dessen Erklärung der Lehrer gerüstet sein muß. Und wenn man auch vom Schüler nur die wichtigsten zur vollkommenen Klarheit durchgearbeiteten und fest eingeprägten Erkenntnisse einer Wissenschaft fordern kann, so muß doch der Lehrer schon, um diese herauszufinden, die vollständige Wissenschaft nach ihrer ganzen Breite und Tiefe bewältigt haben. „Nur wer einer Wissenschaft sich ganz gewidmet und durch philosophische Auffassung sich ihres Gegenstandes ganz bemächtigt hat, vermag eine gedrängte, allgemein verständliche und anziehende Darstellung der Resultate des Forschens zu geben.“ Burdach, Blicke ins Leben Bd. 4. 1848. S. 38. Auch wer nur den Cornelius Nepos mit der Jugend zu lesen hat, muß selber über die Lectüre desselben hinausgekommen sein. Bei den elementaren Theilen stehen zu bleiben, kann man einem Manne von wissenschaftlichem Streben nicht zumuthen.

matischen der Oberclassen dadurch getrennt wird, kann auch keinen Nachtheil bringen, da der Gang des letztern ein längst schon festgestellter ist und deshalb der Lehrer der Physik und Mechanik weiß, was er von Mathematik voraussetzen kann, und nebenbei wird dadurch auch der Hintansetzung der experimentalen Methode vorgebeugt. Die Weise der naturwissenschaftlichen Forschung und die wissenschaftliche Methode der Mathematik sind wie die Objecte beider, bei aller Unterstützung, die sie einander leisten, so verschieden, daß schwerlich, wer für das eine entschiedene Neigung hat, sie auch für das andere haben wird. Es liegt also diese Trennung des naturwissenschaftlichen Unterrichts von dem mathematischen ganz in der Natur der Sache und wird sich deshalb, so ungleich auch die Theilung ist,*) anderen Trennungsvorschlägen gegenüber bewähren und Geltung verschaffen. Wenn die naturwissenschaftlichen Lehrstunden den Lehrer der Naturwissenschaften nicht voll beschäftigen, so wird er immerhin noch in Mathematik, oder was sich außerdem besonders empfiehlt, im geographischen Unterricht verwendet werden können, denn dieser schließt sich auf der einen Seite eben so eng an den naturwissenschaftlichen an, wie auf der anderen an den geschichtlichen, und die physische Geographie kann eigentlich nur von einem naturwissenschaftlich gebildeten Lehrer in der rechten Weise gelehrt werden. Man kann einmal nicht bloß für die beschreibenden Naturwissenschaften bei der geringen Ausdehnung, in der sie wenigstens an den Gymnasien gelehrt werden, besondere Lehrer anstellen, sie müßen noch weitere Fächer übernehmen, und da ist es doch wohl am besten, wenn in erster Linie dies die nächstliegenden sind, die ohnehin als Hülfsfächer der beschreibenden getrieben werden müßen, also die physikalischen Naturwissenschaften und Mathematik, in zweiter Linie die Geographie, im Nothfall aber auch Sprachunterricht in Unterclassen. (Vgl. übrigens den Art. „Naturgeschichte" S. 117 Anm. **.) Wo ein Gymnasium nicht über einen tüchtigen Lehrer der Botanik und Zoologie zu verfügen hat, da ist es allerdings besser, daß der Unterricht in diesen Fächern ganz unterbleibt, als daß er in fruchtloser oder gar den Sinn für die Natur ertödtender Weise gegeben wird. An den Realgymnasien wird selbst eine Theilung der naturwissenschaftlichen Fächer nöthig sein, da in dem Maß, wie es da bei der größeren Ausdehnung der einzelnen Gebiete erforderlich ist, ein Lehrer, für den ohnehin die Stundenzahl eine viel zu große sein würde, nicht die sämmtlichen Gebiete beherrschen kann. In welcher Weise diese Theilung, in die auch die mathematischen Fächer hineinzuziehen wären, zu bewerkstelligen ist, läßt sich nicht so für alle Fälle bestimmen, die Specialitäten der zur Verfügung stehenden Lehrer werden dabei das Maßgebende sein. An den niederen Realschulen und höheren Bürgerschulen wiederholen sich die Schwierigkeiten, die sich bei den Gymnasien ergeben, wenn man sich nicht mit einem geringeren Maß wissenschaftlicher Bildung begnügen will. Daß außer einer vollkommenen wissenschaftlichen Befähigung, um gerade die naturwissenschaftlichen Fächer in der ihnen eigenen Weise lehren zu können, auch eine entschiedene und gewandte Lehrerpersönlichkeit nöthig ist, die Lehrmaterial wie Schüler in gleicher Weise zu beherrschen versteht und die ihr Wissen vollkommen zur Dispo-

*) Es wird hierdurch allerdings das Studium der naturwissenschaftlichen Gymnasiallehrer ein sehr umfassendes und schwieriges, allein nicht dadurch, daß man so viele Fächer von ihnen fordert, sondern daß unter diesen die beschreibenden Naturwissenschaften sind, die das Studium so vieler Fächer voraussetzen. Deshalb wird auch für die Zukunft kein Ueberfluß an tüchtigen Lehrern dieser Fächer sein, da außer der Schwierigkeit und Weitschichtigkeit des Studiums dieselben viel weniger lohnende Anwendungen gestatten, als die physikalischen. Dazu kommt noch, daß an Gymnasien immer nur die elementaren Partien in Unterclassen gelehrt werden, was einen wissenschaftlich durchgebildeten Zoologen und Botaniker nicht allzusehr anziehen wird, wenn auch die Erfahrung zeigt, daß bei dem offenen Sinn und lebhaften Interesse gerade dieses jugendlichen Alters für solche Dinge der Unterricht in den genannten Fächern für den Freund der Jugend etwas sehr ansprechendes hat. Es gehört deshalb eine besondere entschiedene Neigung dazu, sich diesem speciellen Zweig des Lehrfachs zu widmen, die dann aber auch die besten Erfolge verspricht.

fition und seine Anwendung im Griff hat, kann keinem Zweifel unterworfen sein. (S. Art. „Naturgeschichte“ S. 117. Anm. ** und „Naturgeschichtliche Excurs.“ S. 128.)

Wenn nach allem dem hier Gesagten die Naturwissenschaften in formaler Hinsicht eine wesentliche Seite des Geistes bilden und hierin auch durch kein anderes Fach, selbst nicht durch die Mathematik zu ersetzen sind, wenn sie allein den Schlüssel zum Verständnis der für den Menschen, welcher ja selbst in ihr wurzelt, so überaus wichtigen Natur geben, wenn endlich unbeschadet anderer Bildungsfächer ausreichender Raum für sie im Gebiet der Jugendbildung bleibt, so sollte man wohl denken, daß ihnen die Stellung, die ihnen gebührt, an den Schulen überhaupt und auch an den Gymnasien nicht vorenthalten werden könne. Sie werden aber, auch wenn ihnen dieselbe nicht infolge rationeller Erwägung gegeben werden sollte, bei dem gewaltigen Einfluß, den sie in unserer Zeit auf die ganze Gestaltung des Lebens ausüben und bei der großen und allgemeinen Geltung, die sie sich erworben haben, ihre Stellung dennoch, das steht nicht zu bezweifeln, sich, soweit dies nicht bereits geschehen, unter den Lehrfächern der Schulen, die Gymnasien mit inbegriffen, erringen. Ihre Zulassung oder Nichtzulassung ist nicht mehr die Frage. Es handelt sich vielmehr darum, zu verhüten, daß sie in ungemessener Weise Platz greifen, und dafür zu sorgen, daß sie durch die rechte Behandlungsweise auch die Früchte wirklich tragen, die man von dem Unterricht in denselben zu erwarten berechtigt ist. Die Leiter der Schulen, insbesondere auch die der Gymnasien, werden deshalb wohl daran thun, je nach den Bildungszwecken derselben in sorgfältiger und vorurtheilsfreier Erwägung ihres Werths den Naturwissenschaften nur eben die entsprechende Stellung einzuräumen und sie durch richtige Auswahl und Lehrmethode zu wirksamen, aber die Zwecke des Ganzen nicht beeinträchtigenden Gliedern desselben zu machen. Die einsichtsvollen unter ihren Freunden werden damit wohl zufrieden sein und ihre Gegner werden sich durch die Erfahrung überzeugen, daß die Befürchtungen, die sie gehegt, der Begründung entbehren.

C. L. Kirschbaum.

Anmerkung. Die Redaction nimmt keinen Anstand, der in dem obigen Artikel entwickelten und begründeten Ansicht über eines der wichtigsten Schulprobleme unserer Zeit in der Encyklopädie das Wort zu verstatten, obgleich sie ihrerseits zur Zeit noch Bedenken trägt, derselben in allen Stücken zuzustimmen. Die methodologischen Rathschläge sind nach unserer Ansicht wohlerwogen und in hohem Grade beachtenswerth; der Werth der naturwissenschaftlichen Fächer für die Bildung der Jugend wird wohl nicht leicht irgendwo in ein so helles Licht gestellt, ihr Verhältnis zu den übrigen Unterrichtsgegenständen nirgends so einleuchtend erörtert sein. Daß es für die realistischen Anstalten nothwendig sei, dem naturwissenschaftlichen Unterricht genügenden Raum zu gewähren, scheint auch uns unbestreitbar; aber schon die Volksschule wird nur unter besonders günstigen Verhältnissen den von unserem Herrn Mitarbeiter geforderten Raum verfügbar machen können, weil sie sehr oft mit genauer Noth im Stande ist, das zu leisten, was zuerst und vor allem von ihr gefordert werden muß (vgl. oben S. 177 Anm.), und das Gymnasium, fürchten wir, kann die als Minimum geforderte Zeit nicht vollständig einräumen, ohne an seinem Lebensprincip Schaden zu nehmen. Da unser Herr Mitarbeiter sich entschieden als Freund einer gediegenen Gymnasialbildung ausspricht, so ist die im Folgenden versuchte kurze Begründung unserer Ansicht großentheils nicht gegen ihn gerichtet.

Wir begnügen uns also nicht etwa mit der Hinweisung auf die einstweilen noch unerfüllbare Bedingung gehörig vorgebildeter, tüchtiger Lehrer; es ist wahr, daß ohne solche nichts zu Stande kommt, das die Mühe und Zeit lohnte, und Landfermann hat Recht, wenn er in seiner Abhandlung „Zur Revision des Lehrplans höherer Schulen“ (Berlin 1855) S. 21 sagt: „Eine Anstalt, die nicht in der Lage ist, einen fruchtbaren Unterricht in der Naturgeschichte ertheilen zu können, thut jedenfalls besser, die Zeit nicht daran zu verschwenden, auf denselben ganz zu verzichten, solange sie keinen geeigneten Lehrer hat, und dafür sich an diejenigen Disciplinen zu halten, in welchen sie wirklich etwas leisten kann;“ aber wenn einmal die Schulverwaltungen die Ueberzeugung gewonnen hätten, daß sie für alle höheren Schulen solche Lehrer haben müßen, so

würden sie auch Mittel finden, um dies Bedürfnis zu befriedigen. Das Hindernis, welches uns verbietet, zuzugreifen, liegt anderswo, es liegt in unserer Ansicht von der Natur und den Gesetzen der Bildung und dem, was damit zusammenhängt. Wir dürfen das vieldefinirte Wort vielleicht auch ganz kurz so erklären: sie ist die Entfaltung des in der Menschenseele liegenden Idealen (vgl. d. Art. Bildung und die Definition in dem Art. Gymnasium S. 180). In diesem Sinne ist Bildung die Aufgabe einer jeden Schule, freilich nicht Aufgabe der Schule allein oder zuerst; je reicher aber die Mittel derselben sind, desto reicher ist auch die Bildung, welche sie gewährt. Dieser Satz erhält seine Schranke durch ein psychologisches Gesetz, welches wir nicht besser ausdrücken können, als mit den in dem Art. Gymnasium S. 181 angeführten Worten von Roth: „Die Menschenseele bedarf ganz vornehmlich der Einheit ihrer Beschäftigung. Sie bedarf dieser Einheit im reifen Mannesalter: wie viel mehr in der zarten Jugend! Nöthigt man sie aber, diesem ihrem natürlichen Verlangen zuwider zwei- oder drei- oder mehrfache Beschäftigungen neben einander vorzunehmen, so haftet keine derselben ganz, und der eine der aufzunehmenden Stoffe treibt den andern aus.“ Diese Einheit aber, setzt der Verfasser jenes Artikels ganz richtig hinzu, gestattet sehr wohl die Mannigfaltigkeit, aber eine solche, welche den Zweigen des Baumes vergleichbar ist, die aus dem Stamme emporwachsen und darin ihre Vereinigung haben. Der Stamm muß erkannt werden in der ethischen Bildung; den ethischen Bildungsmitteln gehört in jeder Schule, der höheren wie der niederen, der Principat. Daraus folgt, daß die Religion in allen wirklichen Bildungsanstalten für die Jugend die erste Stelle haben muß, es folgt ferner, daß zunächst nach ihr die sprachlichen Fächer kommen und zwar bei der Mannigfaltigkeit ihres Inhalts mit ganz ungleich größeren Ansprüchen hinsichtlich der Stundenzahl. Die Sprache ist nicht sowohl das Product, als das Organ, das Entfaltungsvehikel des Geistes. In der Entwicklung der Sprache entwickelt der menschliche Geist sich selbst, seinen eigenen Inhalt, die ursprüngliche göttliche Mitgift. Er thut dieses aber nur im Verkehr mit anderen Menschen, als ein Glied des Geschlechts. Durch diesen Verkehr nimmt er das Erbe der Menschheit in Besitz, erhält Theil an dem seitherigen geistigen Erwerb derselben im allgemeinen, so wie der eigenen Nation im besondern. Indem er diesen nach dem Maß seiner Kraft sich aneignet, wird derselbe zum inneren Wesen seiner Persönlichkeit gehörig, geht in sein Denken, Fühlen und Wollen über. Weil denn die geistigen Errungenschaften eines Volkes vorzugsweise in seiner Sprache niedergelegt sind, in seiner Literatur, seiner Wissenschaft, so bietet die Sprache nothwendig den Hauptschlüssel für diese Schätze und man hat im allgemeinen einen sicheren Gradmesser für die Bildung an dem Grad der Herrschaft über die Sprache, der Leichtigkeit in Handhabung ihrer Darstellungsmittel, der Einsicht in ihr Wesen und ihre Gesetze. Deswegen bietet das Gymnasium dem Knaben und dem Jüngling in dem Alter, da er für die strenge Wissenschaft erst vorbereitet werden soll, als hauptsächlichste Nahrung für seinen Geist, als wichtigstes Mittel, denselben zu wecken, zu schärfen, mit Erkenntnis der Wahrheit, Liebe zum Guten, Bewunderung des Schönen zu erfüllen, vor allem Sprache und Literatur, und zwar neben der vaterländischen vorwiegend die classischen Sprachen und Literaturen, und die Realschule verwendet für denselben Zweck die Sprachen der modernen Culturvölker. Es möge uns erlaubt sein, zur Begründung dieser Einrichtung eine Seite der Sache zu beleuchten, welche manchmal nicht in ihrer vollen Bedeutung erkannt zu werden scheint. Durch die scheinbar nur formalen Uebungen, in welchen die Erlernung der fremden Sprachen besteht, das Uebersetzen aus denselben und in dieselben, erobert der Schüler eine geistige Welt; die materiellsten Dinge zwar, die Gegenstände der Naturgeschichte, der Haushaltung u. dgl. lernt er dadurch nicht besser kennen, daß er neben der deutschen auch ihre lateinische, französische Benennung erfährt, wohl aber die ethischen Begriffe alle, diejenigen, welche das Leben der Menschen als vernünftiger, geistiger, sittlicher Wesen erzeugt, welche in dem Verhältnis des Einzelnen zu den großen, ursprünglichen Gemeinschaften des Lebens wurzeln, welche durch die geschichtliche Entwicklung der Menschheit, das Ringen und Streben der Einzelnen und der Völker, ihre Kämpfe mit einander und mit der Natur, geworden, bestimmt und wieder umgestaltet worden sind. Der Knabe, welcher populus, plebs, gens, natio unterscheiden gelernt hat, versteht das Wort „Volk“ viel besser als der Nichtlateiner; durch regnare, imperare, dominari etc. lernt er den Begriff der Herrschaft, durch debeo, cogor, necesse est, oportet den des Müßens, durch pulchritudo, venustas, dignitas etc. den des Schönen, durch virtus, honestas, probitas den der Tugend u. s. f. in der seiner Altersstufe angemessenen Weise analysiren und gewöhnt sich so überhaupt daran, die Wörter nicht als abgegriffene Scheidemünze einzunehmen und auszugeben, sondern sie erst genau auf ihren Gehalt und ihr Gepräge anzusehen, er lernt die Merkmale der Begriffe deutlicher un-

terscheiden, bald weil die entsprechenden Wörter der verschiedenen Sprachen sich nicht vollkommen decken, bald weil ihn die Betrachtung der fremden Wörter auf die Erwägung ihres Ursprungs und ihrer Bestandtheile und die Beobachtung des Uebergangs der Bedeutungen vom Sinnlichen zum Geistigen hinführt (virtus, ἀνδρεία, Tugend; securus, tutus; aversari, circumspectus). Bis der Schüler die schweren Stilübungen und die schweren Schriftsteller der obersten Classe bewältigen gelernt hat, muß er also in der Chemie der Sprache, in der Analyse ihrer lexikalischen Schätze, welche ihre Begriffswelt repräsentiren, in der Anwendung der verschiedensten Reagentien zum Behufe klarer Erkenntnis derselben Bedeutendes geleistet und damit reichen Gewinn für sich erarbeitet, auf dem weitausgedehnten und reich bebauten Boden des menschlichen Culturlebens sich das Heimatrecht erworben und dabei die Masse aus dem Alterthum stammender Begriffe, mit welchen unser geistiges Leben durchwachsen ist, um so gründlicher, weil quellenmäßig und in ihrer ursprünglichen, einfacheren Gestalt, erkannt haben. Aber auch in der Physik der Sprache, wenn wir die Vergleichung noch fortsetzen dürfen, in der Erkenntnis der Gesetze, an welche sie in ihrer Bewegung gebunden ist, hat der Schüler um so größere Fortschritte gemacht, je mehr er von den äußerlichen, aber auch in dieser Gestalt schon bedeutenden Regeln über die Verbindung der Satzglieder und Sätze allmählich mit der sich erweiternden Einsicht zu tieferen Blicken in den Organismus der Sprache im ganzen und ihrer Feinheiten im Detail vorgedrungen ist. Durch beiderlei Arten von Thätigkeit aber hat er einestheils allmählich eines der großen Werke der Alten nach dem andern, die Jugend der Menschheit durch Homer, die Großthaten der Griechen in ihrer Glanzperiode durch Herodot, die Entwicklung des römischen Staates durch Livius, den Untergang seiner Freiheit durch Tacitus ꝛc. kennen gelernt und an den Dichtern, Rednern und Geschichtsschreibern der Alten den Sinn für das Schöne und Erhabene überhaupt in sich groß gezogen und an ewiggültigen Mustern gebildet, andererseits seinen Gesichtskreis immer mehr erweitert und sich über die Beschränkungen der nach Zeit und Raum ihn zunächst umgebenden Dinge hinweg auf einen höheren Standpunct erhoben. Darin sind höchst mannigfaltige und fruchtbare und zugleich den verschiedenen Entwicklungsstufen der Jugend sich trefflich anschmiegende ethische Bildungsmittel nachgewiesen, wie sie kein anderer Unterrichtsgegenstand bietet. Nach unserer Ansicht auch die Naturwissenschaften nicht. Daß sie, richtig behandelt, von ausgezeichneter Wirksamkeit sind für die Schärfung des sinnlichen Warnehmungsvermögens, für Uebung in der planmäßigen Beobachtung, für Weckung und Pflege der Befähigung zu exacter Forschung, ist in dem obigen Artikel überzeugend dargethan; eben hierin liegt aber auch ihre Beschränkung auf die Sichtbarkeit. Wir sind nicht gemeint, den Werth der sinnlichen Dinge und ihrer exacten Erforschung für das menschliche Leben herabzusetzen; wenn aber Bildung wirklich die Entfaltung des in der Menschenseele liegenden Idealen ist, so stehen die Naturkenntnisse hiemit nur in mittelbarem, nicht, wie die ethischen Fächer, in unmittelbarem Zusammenhang. Es verwenden zwar die Dichter und die Redner die mannigfaltigsten Naturanschauungen für ihre Symbolik und die ganze Sprache ist durchdrungen von Bildern, die der Sinnenwelt entlehnt sind; aber hiezu bedarf es keiner wissenschaftlichen Naturforschung. Mittelbar bildend in ethischer Richtung kann auch letztere wirken, aber erst auf einer Altersstufe, welche jenseits der Grenze der Schulbildung liegt. Einen unmittelbaren ethischen Einfluß wird sie nur insoweit gewinnen, als sie den Wahrheitssinn kräftigt; in dieser Beziehung aber ist sie mit der Mathematik verwandt, über deren Hereinziehung zur Ergänzung der übrigen Unterrichtsgegenstände die meisten Pädagogen einig sind. Deswegen können wir den Naturwissenschaften mit gutem Gewissen nur so viel Raum zugestehen, als nach Befriedigung des Raumbedürfnisses der ethischen, namentlich sprachlichen Fächer noch übrig bleibt. Die sprachlichen Fächer aber bedürfen, um ihre centrale Stellung wirklich zu behaupten, viel Raum, so viel, daß auch der Knabe und Jüngling sich durch die Zahl der ihnen zugewiesenen Stunden auf sie als das Hauptfach hingewiesen sieht. Wenn freilich unser Herr Mitarbeiter die Ansicht ausspricht, daß an mehreren andern Fächern etwas erspart werden könne, so wollen wir dies den Fachgenossen zur Prüfung empfehlen. Er nennt S. 939 die früheren Entwicklungsstufen unserer Muttersprache und der Nationalliteratur und die mittlere und neuere Geschichte. Wir würden auch an die in manchen Gymnasien durch so viele Classen hindurchgeführte Geographie denken. Was aber die alten Sprachen betrifft, so sind sie nach unserer Ansicht z. B. in den österreichischen Gymnasien so reducirt (s. oben S. 436), daß ihre von uns geschilderte und geforderte Wirksamkeit wesentlich verkümmert ist. Da wäre es fast besser, man gienge noch einen Schritt weiter und verzichtete ganz auf classische Bildung, als daß man sie so verstümmelt und von dem Baum, dem man die Herzwurzel abgehauen hat, doch noch eine volle und gesunde Kraft erwartet; so wird nur die classische Bil-

bung selbst discreditirt. Die meisten Freunde der Naturwissenschaften täuschen sich mit einem Rechenexempel, indem sie an diesem und jenem Fache, am liebsten an den mit den meisten Stunden ausgestatteten alten Sprachen, eine wöchentliche Stunde abziehen und nun die Zuläßigkeit der Naturwissenschaften für das ganze Gymnasium heraus bringen; das Papier des Lectionsplans ist geduldig, aber der Geist des Schülers ist nicht wie ein Blatt Papier, das man mit Linien in beliebig viele Fächer theilen kann; was ihm gedeihen soll, das muß er in sich aufnehmen, verarbeiten, sich assimiliren können, dazu muß er Zeit haben und ein nicht nach vielen Richtungen hin zersplittertes Interesse. Das Streben nach allseitiger Bildung ist eine große Gefahr für die Bildung selbst, weil es statt zur Allseitigkeit zur Oberflächlichkeit führt und so den Schein für das Wesen nimmt. Die immense Mehrheit der Menschen kann nur durch gesunde Einseitigkeit etwas erreichen, indem sie in Einem Gebiete zu Hause ist und dasjenige, was sie von anderen bedarf, nur entlehnt, nicht ergründet. Nach unserer Ansicht wird es also in ein paar unteren Classen unter Voraussetzung eines geeigneten Lehrers möglich sein, Gegenstände der Naturbeschreibung zur Uebung der Anschauung und Beobachtung im Unterrichte zu behandeln, und in den obersten Classen werden zwei wöchentliche Stunden für Physik ermittelt werden können und müßen (vgl. Landfermann a. a. O. S. 20); wenn der Unterricht in der Chemie in dem Lehrplan eines oberen Gymnasiums Aufnahme finden soll, so werden günstige äußere Bedingungen in besonderem Maße zusammentreffen müßen; das Uebrige wird man dem Unterricht im Zeichnen und dem natürlichen Interesse des Knaben für die ihn umgebende Sinnenwelt zu überlassen haben. Es ist doch gut, wenn der Jugend auch noch etwas frei bleibt, was sie nach eigener Lust und Neigung treiben kann, ohne daß es ihr die Schule mit Löffeln eingiebt, namentlich wenn es Gegenstände sind, auf deren Betrachtung und Benützung sie die Wirklichkeit und das Bedürfnis in jedem Augenblick hinweist. Knaben und Jünglinge von ausgezeichneter Begabung werden mehr erstreben und erreichen; für die Einrichtung der Schulen und der Lehrpläne aber darf man den Maßstab nicht von Ausnahmen entlehnen. Für den Mittelschlag wird das von uns Geforderte hinreichen.

Berichtigungen.

S. 654, Z. 1 v. u. lies: frühe statt früher.
„ 663, „ 8 v. u. „ 2 Mos. C. 32 statt 2 Mos. 1, 32.
„ 664, „ 1 v. o. „ Ap.-Gesch. 7, 25 statt 6, 25.
„ 683, „ 18 v. u. „ טַעַם statt טַשַׁם.
„ 692, „ 9 v. o. „ Schammai statt Schemmei.
„ 693, „ 8 v. o. „ Spruchweisheit statt Schulweisheit.
„ 694, „ 1 v. u. „ unalttestamentlich statt urtestamentlich.

Verzeichnis der Artikel.

N.

O.